

Université du Québec

**Mémoire
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières
comme exigence partielle
de la maîtrise en psychologie**

**Par
Isabelle Henry**

**L'attitude de l'élève de deuxième année
envers son enseignante en relation
avec son rendement en lecture**

Août 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Avertissement

Le présent mémoire utilise un générique masculin à l'intérieur du premier et deuxième chapitre (contexte théorique et recension d'écrits) dans le simple but d'alléger le texte et de respecter les écrits originaux des différents auteurs cités. L'usage d'un générique féminin est toutefois favorisé dans les chapitres ultérieurs afin de demeurer cohérent avec le personnel du milieu enseignant. Aucune discrimination n'est à considérer.

Sommaire

C'est dans les années 1970 que débutent les premières recherches portant leur attention sur le vécu scolaire. Des auteurs tels Brophy et Good (1974) et Rosenthal et Jacobson (1971) prirent en considération que les attitudes des enseignants pouvaient influencer l'apprentissage des jeunes élèves. Ces auteurs sont parvenus à établir un lien entre les variables «attitude» et «rendement scolaire». C'est toutefois dans les années 80 que les études sur l'attitude des élèves se développent en plus grand nombre. Des auteurs tels Brophy et Evertson (1981) et Gilly (1980) démontrent que la relation élève/enseignant est un facteur indéniable pour l'apprentissage et que celle-ci doit être positive afin que le rendement de l'élève le soit également. La présente recherche a comme objectif principal d'étudier l'attitude de l'élève de deuxième année du primaire au regard de son enseignante. Elle vise à vérifier si la relation élève/enseignante peut être reliée au rendement scolaire de l'élève en lecture. L'hypothèse générale suggère que les élèves démontrant une attitude positive envers leur enseignante devraient présenter un rendement scolaire élevé en lecture. Inversement, les élèves affichant une attitude négative face à leur enseignante démontreraient un plus faible rendement en lecture. Une question exploratoire ayant trait au sexe de l'élève est examinée afin de vérifier si cette variable peut influencer l'attitude des sujets envers leur enseignante. Les variables indépendantes sont: l'attitude du jeune élève envers son enseignante et le sexe de l'élève.

La variable dépendante à l'étude est le rendement au test de lecture (succès ou échec au test de rendement). L'échantillon se compose de 979 élèves de deuxième année dont l'âge varie entre sept et huit ans. Les sujets doivent compléter l'échelle d'*Attitude de l'Élève envers le Professeur (A.E.P.)*, version abrégée de Potvin (1994), l'échelle d'*Attitude envers le vécu scolaire*, version inspirée du Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982), ainsi que le test de lecture *Baluchon voit un raton-laveur* de Boulay et Pelletier (1986). Les résultats sont traités à l'aide d'analyses statistiques descriptives et de comparaison (Chi-Carré, Anova, table de contingence). L'analyse de données ne démontre pas de relation entre les variables attitude de l'élève envers son enseignante et le rendement en lecture. Une différence significative est confirmée entre le sexe et l'attitude de l'élève: les élèves de sexe féminin présentent une attitude plus positive envers leur enseignante que les élèves de sexe masculin. Toutefois, nous ne retrouvons pas de lien significatif entre le sexe et l'attitude de l'élève en relation avec le rendement en lecture.

Table des matières

Introduction	1
---------------------------	----------

Chapitre premier: Contexte théorique

Cadre théorique sur les attitudes.....	8
° Les théories cognitives.....	10
° Les théories de l'attribution.....	12
° Les théories psychosociales	14
° La théorie du béhaviorisme paradigmatique ou sociale	17
Les systèmes de la personnalité.....	19
- Le système émotivo-motivationnel.....	19
- Le système verbo-cognitif.....	20
- Le système instrumental	20
- Niveau 4: Le comportement social et les principes d'interaction sociale.....	21

Chapitre II: Recension des écrits

Recension des premières recherches sur l'attitude.....	25
° Relation élève/enseignant.....	27
° Attitude scolaire en relation avec le rendement scolaire de l'élève.....	32
° La perception de l'élève face à l'attitude de l'enseignant en relation avec le rendement scolaire.....	38
° Hypothèse et Question de Recherche	43

Chapitre III: Méthode

° Les Variables.....	48
° Les Sujets.....	48
° Les Instruments de mesure	
- Attitude de l'Élève envers son Professeur	49
- Attitudes de l'Élève Envers le Vécu Scolaire.....	53
- Rendement scolaire en lecture.....	56
° Déroulement.....	59

Chapitre IV: Résultats	65
Chapitre V: Discussion.....	78
Chapitre VI: Conclusion.....	90
Références.....	94
Annexes	
Annexe A: L'Échelle sémantique différentielle Attitude de l'Élève envers son Professeur	101
Annexe B: L'Attitude de l'Élève envers son Vécu scolaire	105
Annexe C: Test de lecture «Baluchon voit un Raton-Laveur».....	109
Annexe D: Test de lecture: Analyse des corrections des enseignantes des modèles de réponses des élèves au test de lecture.....	113

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de recherche, M. Pierre Potvin, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa disponibilité, sa patience et son support constant.

Des remerciements sont également redevables à madame Louise Paradis, professeure au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa précieuse collaboration ainsi qu'à Germain Couture pour son support au niveau statistique.

L'auteure tient à remercier les directeurs, enseignantes, et élèves de toutes les écoles primaires ayant participé à ce projet, ainsi qu'aux les assistantes et professionnelles de recherche participant à l'étude intitulée *Facteurs de réussite scolaire dès le début du primaire*, subventionnée par la direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Elle remercie également madame Marie Géroix et monsieur Guy Legault qui sont les répondants de cette recherche au ministère de l'Éducation du Québec

L'auteure tient à exprimer sa gratitude à Chantal Lemieux, Céline Robitaille et Dominique Caron, pour leur aide technique et leur soutien moral, sans quoi ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Introduction

Depuis quelques années, de nombreuses études s'élaborent relativement à un problème de taille dans notre société soit, la non-persévérance scolaire. Nous voyons apparaître de nombreux travaux et programmes d'intervention relatifs à la prévention de l'abandon scolaire. Toutefois, la grande majorité de ces programmes se concentrent au niveau des études secondaires. Considérant que les élèves cheminent dans un processus d'apprentissage depuis déjà un bon nombre d'années, il s'avère important de porter attention à leur vécu académique. Le fait d'analyser la question à la source, c'est-à-dire dès les premières années d'études, peut nous ouvrir à de nouvelles façons d'intervenir avec eux. Se questionner sur les facteurs qui influencent la réussite scolaire chez le jeune élève devient donc par le fait même, le point de base de cette étude.

L'école est l'un des milieux de vie important pour un enfant; un endroit où s'établissent de multiples relations avec des adultes. Ces derniers deviennent, pour le jeune élève, des modèles identificatoires ou contre-identificatoires dans la poursuite de son cheminement personnel et social (Marcelli & Braconnier, 1986 ; Ruben & Boyer, 1986).

En ce sens, Bloom (1979), Entwisle et Hayduk (1988) expliquent que la qualité de l'enseignement est l'une des variables à tenir en considération lorsque l'on étudie le vécu scolaire des élèves et leur cheminement. Ils expliquent que l'apprentissage repose sur les apprentissages antérieurs et les

conditions qui les ont entourés. Ils influenceraient de ce fait, les apprentissages ultérieurs (sur une période de quatre à neuf ans). Postic (1989) suggère dans le même ordre d'idée que la relation élève/enseignant¹ peut être affectée par les processus d'accueil ou de refus de l'autre. Les enseignants ainsi que les élèves cherchent, chacun de leur côté, si l'autre correspond à l'image idéale du partenaire, c'est-à-dire l'élève idéal pour l'enseignant, et une personne procurant un point de repère fonctionnel pour le jeune élève.

Le but de cette recherche est l'étude de la dynamique relationnelle élève/enseignante. Nous croyons que cette dernière représente un facteur de réussite à tenir en considération. De façon plus particulière, nous observerons l'attitude de l'élève envers son enseignante, puisque celle-ci pourrait être en relation avec son rendement scolaire.

Plusieurs auteurs et chercheurs (Brophy & Good, 1974 ; Gilly, 1980 ; Rousseau et Potvin, 1993 ; Ruben et Boyer, 1986) se sont déjà penchés sur cette problématique et ont démontré l'importance des attitudes et des comportements des élèves et de leurs enseignants.

Une recherche effectuée par Ruben et Boyer (1986) conclut que les élèves sont fortement influencés par leur enseignant. En effet, si un enseignant arbore des attitudes négatives envers ses élèves, les sentiments de ces derniers en seront affectés. De plus, leurs comportements deviendront aversifs envers leur enseignant.

¹ A l'intérieur des écrits de recherche, les auteurs parlent de relation enseignant/élève; considérant le but de cette recherche où la cible est l'élève, nous utiliserons le terme élève/enseignant afin de demeurer cohérent avec l'approche de notre recherche.

Selon Gilly (1980) plus l'enfant est jeune, plus il accorde d'importance aux aspects d'ordre affectif de sa relation avec son enseignant. Le bon enseignant est donc perçu par l'élève comme «...bienveillant, disponible, compréhensif et soucieux de favoriser au mieux le bénéfice que chaque élève peut tirer de son enseignant» (Gilly, 1980, p. 87). Ducros (1984) souligne également à l'intérieur de sa recherche que, chaque parole, geste, attitude et comportement est à la fois un stimulus, un renforcement et une réponse dans le processus d'interaction élève/enseignant. Dans le même ordre d'idée, Woolfolk et Brooks (1985) confirment que le non-verbal de l'enseignant a un impact sur l'élève, qu'il influence l'attitude de ce dernier envers lui et que la performance du jeune peut en être affectée.

Plusieurs recherches tendent à démontrer que les idées préconçues des enseignants envers les élèves influencent l'apprentissage de ces derniers (Rosenthal & Jacobson, 1971). De plus, il semble que les attitudes réciproques des enseignants et des élèves conditionnent leur façon d'agir (Brophy & Good, 1974; Brophy & Evertson, 1981; Gilly, 1980; Potvin, 1982, 1983, 1989; Rousseau & Potvin, 1993). Les résultats des travaux portant sur le sujet confirment que, lorsqu'il s'agit d'élèves en difficultés scolaires, la relation élève/enseignant est en général plus négative (Rousseau & Potvin, 1993).

Beaulieu (1989), s'est attardé à l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années du primaire en relation avec leur rendement scolaire et l'attitude de leur enseignant. Son objectif principal consistait à vérifier si certains facteurs pouvaient influencer le vécu scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ses conclusions ne lui

ont toutefois pas permis de constater une relation significative entre l'attitude scolaire et le rendement des jeunes élèves.

Simmer et Barnes (1991) se sont quant à eux penchés sur la relation entre les premiers résultats académiques et le problème de décrochage scolaire au secondaire. Leur but était de déterminer quelle relation pouvait exister entre les notes de première année et le rendement scolaire ultérieur. Leurs résultats confirment que les élèves présentant des difficultés à maîtriser les deux matières de base - la lecture et les mathématiques - affichent des risques beaucoup plus élevés d'abandonner l'école au niveau secondaire. Ils démontrent que les élèves ayant des difficultés à suivre le programme de première année sont susceptibles d'avoir des problèmes importants au niveau académique durant leurs études.

L'étude longitudinale de Potvin et Paradis (1994) sur les facteurs de réussite scolaire dès le début du primaire, a déjà démontré que les attitudes envers le vécu scolaire varient selon le sexe de l'élève. Ils expliquent dans leur conclusion que les attitudes des filles sont plus positives que celles des garçons du même âge et ce, de façon significative. Ils constatent également que les attitudes des élèves sont plus négatives face à l'enseignant et à l'école qu'envers les matières scolaires. Ce dernier résultat est également confirmé par les recherches de Skaalvik (1994).

Parmi toutes les recherches et études effectuées sur les relations élève/enseignant au niveau primaire, peu s'attardent sur la perception de

l'élève au regard de son enseignant. Pourtant, nous pouvons constater que cette relation pourrait être un facteur privilégié de la réussite scolaire.

L'analyse de ces recherches nous conduit aux questions suivantes : Est-ce que l'attitude de l'élève du premier cycle du primaire envers son enseignante peut être mis en relation avec son rendement scolaire? Le sexe de l'élève peut-il influencer son attitude envers son enseignante?

Le présent mémoire se compose de six chapitres. Tout d'abord, le contexte théorique, où l'on retrouve trois grands courants de pensées tentant d'expliquer et d'intégrer le concept d'attitude. Nous développerons, à travers ces courants, les différentes théories qui les composent. Le deuxième chapitre présente la recension d'écrits effectuée dans le cadre de cette recherche. Cette revue de littérature se divise en trois sous-sections soit : la relation élève/enseignante; l'attitude scolaire en relation avec le rendement scolaire de l'élève et finalement, la perception de l'élève face à l'attitude de l'enseignante en relation avec le rendement scolaire. L'hypothèse principale et la question exploratoire développées grâce à cette recension viendront compléter ce chapitre. Par la suite, nous nous attarderons à la méthodologie c'est-à-dire aux variables, à l'échantillon, aux instruments de mesure utilisés ainsi qu'au déroulement de l'expérimentation, qui forment le chapitre trois. Le quatrième chapitre, est constitué essentiellement de la présentation des résultats. Finalement, la discussion ainsi que la conclusion seront présentées et viendront soutenir et compléter ce mémoire à l'intérieur du chapitre cinq et six.

Chapitre premier

Contexte théorique

CADRE THÉORIQUE SUR LES ATTITUDES

L'attitude est un concept très étudié par plusieurs théoriciens. Une grande majorité des approches en psychologie traitent de cette notion sous divers aspects. De nombreux auteurs tels Vallerand (1994) et Potvin, Morrisette et St-Jean (1990), ont recensé et répertorié les courants mettant l'emphase sur l'attitude afin d'expliquer leur théorie. De plus, selon les écrits de ces auteurs, le concept d'attitude s'apparente à plusieurs concepts connexes tels que les valeurs (Hollander, 1967), les croyances (Bem, 1970; Fontaine, 1988; Rokeach, 1968), les opinions (Allport, 1937 ; Rokeach, 1973) ou les représentations sociales (Moscovici, 1961).

De ce fait, la notion d'attitude possède plusieurs définitions. Toutefois, pour les fins de cette recherche, nous utiliserons celle de la théorie du béhaviorisme paradigmatique de Staats (1986) qui définit l'attitude comme suit:

Une attitude est une réponse émotive positive ou négative, à des stimuli sociaux qui déclenchent toute une classe de comportements d'approche ou d'évitement... la composante affective de l'attitude est liée aux émotions déclenchées par l'objet d'attitude.²

² Voir Potvin, Morisette & St-Jean. (1990). Attitudes et conditions d'apprentissage. Document de travail inédit, Université du Québec à Trois-Rivières. p.14.

Il est important, à ce moment-ci, de souligner que l'attitude est un concept d'une haute complexité. Afin de bien le saisir, il semble pertinent de le présenter sous différentes approches et ainsi, avoir une explication à la fois générale et très particulière de celui-ci.

Ces approches ont été répertoriées maintes et maintes fois par de nombreux auteurs dans le but d'améliorer la compréhension et de comprendre l'évolution du concept d'attitude (Eagly & Chaiken, 1993; Potvin, Morissette & St-Jean, 1990; Pratkanis, Breckler & Greenwald, 1989; Tapia & Roussay, 1991; Vallerand, 1994). Afin de bien expliquer le concept d'attitude, une recension des principales théories l'utilisant est présentée en guise de contexte théorique.

La première section de ce chapitre présente les théories cognitives. Celles-ci rassemblent la théorie de l'équilibre, celle de la congruence, ainsi que celle de la dissonance cognitive. Les théories de l'attribution et de l'auto-attribution sont également soulignées à l'intérieur de la deuxième section puisqu'elles donnent une importance non négligeable au concept d'attitude. Les théories psychosociales qui regroupent quant à elles, celles de l'action raisonnée, de l'intégration de l'information ainsi que la théorie du comportement planifié, seront développées dans la troisième section. Finalement, les théories de l'apprentissage et ses composantes complèteront la dernière section. Ces théories ne seront toutefois pas traitées sous toutes leurs dimensions puisque nous nous attarderons plus en profondeur sur le béhaviorisme paradigmatique de Staats (1986), le cadre théorique utilisé dans cette recherche. Cette dernière est favorisée puisqu'elle est utilisée comme

cadre théorique pour de nombreuses recherches traitant du concept d'attitude et qu'elle permet une explication de la relation élève/enseignante. Elle est également favorisée à cause de sa valeur unificatrice des autres théories.

A l'intérieur du contexte théorique, nous analyserons l'attitude sous différents aspects et propriétés face à son utilité et fonctionnement et ce, à travers les théories citées précédemment. Cette façon de faire, nous conduira à une meilleure compréhension de ce concept. De plus, cette analyse nous confirmera que la théorie de Staats (1986) s'avère le meilleur choix pour notre recherche.

Les Théories Cognitives

La prémisses de base de ces théories soutient que les individus tendent fortement à maintenir la cohérence ou l'équilibre entre les éléments du système cognitif. De plus, elles permettent d'étudier l'attitude sous un continuum de modèles évolutifs. Elles facilitent également la compréhension du développement ainsi que le changement des attitudes chez l'individu. Les recensions de Eagly et Chaiken (1993) Tapia et Roussay (1991) expliquent en profondeur les théories cognitives et nous permettent de résumer les théories sous-jacentes de ce grand courant dans la prochaine section.³

³ Voir Eagly et Chaiken (1993) et Roussay et Tapia (1991) pour de plus amples informations sur les travaux des auteurs cités à l'intérieur de cette section.

D'abord, la **théorie de l'équilibre**, élaborée par Heider (1946), s'intéresse à la relation entre deux personnes (le sujet et la personne lui induisant une attitude) et un objet d'attitude quel qu'il soit : sujet, individu ou concept. La prémisse de cette théorie veut que ces trois éléments soient réunis par des attitudes similaires positives ou négatives ou simplement par un lien d'appartenance. Ces relations permettent d'atteindre un état d'équilibre. Cette théorie soutient également que deux types de relations sont possibles entre les éléments qui composent l'équilibre. Premièrement, la relation attitudinale, au cours de laquelle se présente un sentiment vécu entre les éléments, c'est-à-dire entre la personne et l'objet d'attitude. Deuxièmement, la relation d'unité, au cours de laquelle un sentiment d'appartenance peut être présent ou non entre les éléments cognitifs.

Osgood et Tannenbaum (1955) ont poursuivi d'une certaine façon cette théorie de l'équilibre en insistant toutefois, sur l'intensité des liens entre le sujet, l'individu et l'objet d'attitude. Cette approche est appelée la **théorie de la congruence**. Ils insistent sur l'intensité du degré de congruence entre la source, le concept et la personne. Les auteurs stipulent que s'il y a incongruence dans les liens qui unissent les éléments, la personne changera ses attitudes à la fois envers la source et envers l'objet.

Suite à l'élaboration de ces différentes théories, Festinger (1957) a développé plus en profondeur ce phénomène à l'intérieur de la **théorie de la dissonance cognitive**. Quatre éléments peuvent être la source d'une incohérence et ainsi créer une dissonance chez un individu :

- a. les éléments cognitifs entre eux,
- b. les éléments cognitifs et les moeurs d'une culture,
- c. les expériences antérieures de la personne,
- d. le système de croyances de la personne.

L'auteur explique la notion de consonance en soutenant que le sujet va tenter de réduire la dissonance cognitive en modifiant les aspects positifs et/ou négatifs des concepts à la base du conflit. La personne vivant l'incohérence pourra même éviter les situations pouvant créer cette dissonance (Potvin, Morissette & St-Jean, 1990).

Les Théories de l'Attribution

D'après plusieurs recensions d'écrits sur les attitudes, les théories de l'attribution s'avèrent intéressantes pour la compréhension de ce concept (Potvin, St-Jean & Morissette, 1990; Roussay & Tapia, 1991). Ces dernières prennent leurs sources dans les théories essentiellement cognitives et contribuent à une meilleure compréhension des phénomènes de formation et de changement d'attitude (Bem, 1967; Heider, 1946, 1958; Kelley, 1967; Rotter, 1954).⁴

⁴ Voir Potvin, St-Jean & Morissette. (1990) et Tapia & Roussay. (1991) pour de plus amples informations sur les travaux des auteurs cités à l'intérieur de cette section.

L'une des prémisses de cette théorie est «la nature du lien établi par le spectateur ou l'observateur, entre le comportement et la personne qui est susceptible d'influencer tant ses gestes que ses paroles et ses attitudes à l'égard de cette personne» (Potvin, Morissette & St-Jean, 1990, p. 32).

La causalité et le lieu (locus) de contrôle des conséquences sont les deux types d'attribution que cette théorie supporte et développe. À l'intérieur de ceux-ci se retrouvent deux causes différentes à l'attribution soit, les causes internes et les causes externes. Voyons plus spécifiquement les deux types d'attribution et leurs composantes.

L'attribution de la causalité d'un comportement, peut s'attribuer à deux choses. Premièrement, la situation peut résulter de causes internes, c'est-à-dire des prédispositions personnelles de l'acteur telles les dispositions personnelles, les connaissances, les attitudes ou les intérêts de l'acteur qui seront la source de son comportement. Deuxièmement, la situation peut être la résultante de causes externes (la situation de l'environnement et/ou les stimuli du milieu qui produisent le comportement observé). (Bem, 1967; Gergen & Gergen, 1981; Heider, 1958; Kelley, 1973; Leyens, 1979; Petty & Caccioppo, 1981; Staats, 1975; Wrightsman, 1977).

L'attribution du lieu (locus) de contrôle des conséquences d'un comportement qui peut être interne ou externe (Rotter, 1954; Weiner & *al.*, 1971; Seligman, 1975; Staats, 1975; Gergen & Gergen, 1981; Thomas & Alaphilippe, 1983). Lorsque la causalité est interne, l'acteur détient le contrôle de ce qui se produit suite au comportement. En cause externe, c'est

l'environnement et/ou la situation qui possède le contrôle des conséquences et non la personne ou l'acteur qui est impliqué dans le phénomène.

Les théories de l'auto-attribution prédominent également à l'intérieur de cette ligne de pensée. Elles soutiennent en effet, que tout comportement doit avoir une cause raisonnable, afin que la personne ne ressente pas l'inconfort d'une incohérence entre ses pensées et actions. Si la personne vient à éprouver ce sentiment, elle ira jusqu'à modifier son comportement, relié à l'attitude, afin d'éliminer l'inconfort vécu par la situation. Selon Rotter (1966), lors de l'attribution externe, plusieurs individus sont susceptibles d'attribuer le contrôle des conséquences à des situations. Par exemple, un élève pourrait étudier, mais rien ne sera intégré si son environnement n'est pas ouvert à son apprentissage.

La tendance qu'a une personne à s'attribuer ou non le contrôle des conséquences de ses comportements a un impact très important sur sa capacité à apprendre ou à transformer une attitude. Il s'agit d'une condition importante d'apprentissage.⁵

Les Théories Psychosociales

Les théories psychosociales ont longuement étudié le concept d'attitude. Elles considèrent que les attitudes s'acquièrent à travers les apprentissages d'un individu. Leur prémisse de base soutient que l'attitude

⁵ Voir Potvin, St-Jean & Morissette. (1990). Attitudes et conditions d'apprentissage. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières. p. 38.

est un amalgame de composantes affective, cognitive et conative en plus d'être influencée par les comportements. Lafrenaye (1994) ajoute à cette prémisse que toutes les composantes sont influencées par le processus d'apprentissage. Les auteurs ayant répertorié ces théories de façon claire et méthodique sont entre autres Potvin, Morissette et St-Jean (1990) ainsi que Vallerand (1994). De par leur recension, nous pouvons mettre l'emphasis sur les théories principales du domaine psychosocial à savoir la théorie de l'action raisonnée, de l'intégration de l'information, ainsi que la théorie du comportement planifié.⁶

A l'intérieur de la **théorie de l'action raisonnée**, l'attitude se réfère «à l'évaluation favorable ou défavorable d'une personne face à un objet, alors que les croyances représentent l'information dont cette personne dispose concernant cet objet» (Potvin, Morissette & St-Jean, 1990).

Cette théorie élaborée par Fishbein et Ajzen dans les années 70 soutient que les attitudes et les croyances induisent les comportements. Ces deux facteurs ne suffisent toutefois pas à prédire le comportement. En fait, il importe de considérer le degré de concordance ainsi que le niveau de spécificité entre les mesures des variables. Cette précaution permet une certaine précision au niveau de la prédiction des comportements en relation avec les attitudes qui les sous-tendent. A l'intérieur de leur théorie, nous devons tenir compte du niveau de spécificité qui varie selon les aspects suivants: l'action, la cible, le contexte et le temps. Ajzen et Fishbein (1975)

⁶ Voir Potvin, St-Jean & Morissette. (1990) et Vallerand (1994) pour de plus amples informations sur les travaux des auteurs cités à l'intérieur de cette section.

soulignent que la précision de la prédiction du comportement augmentera si l'on considère toutes les variables de la spécificité (Valois, Godin, Voyer & Desharnais, 1994). De plus, les auteurs expliquent l'importance de deux types de renseignements dont la personne dispose au sujet du comportement à adopter. Premièrement, les attitudes ou la perception qu'un individu possède des avantages et des désavantages d'un comportement particulier. Deuxièmement, l'influence sociale ou les normes sociales qui influencent la personne dans la façon dont le comportement est jugé et/ou accepté de la société.

La théorie de l'intégration de l'information, développée par Anderson (1971), précise quant à elle, que les individus ne peuvent avoir accès à toutes les informations sur une personne pour l'évaluer et s'en faire une impression. Dans cette optique, la personne cherche à combler son besoin de cohérence en se formant une impression personnelle. Elle développe par le fait même, une cohérence émotionnelle en plus d'une cohérence logique.

La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1988) ajoute une variable importante à la théorie de l'action raisonnée : le concept de perception du contrôle sur le comportement. Elle va plus loin que les deux théories précédentes, en stipulant que la seule décision de l'individu sur sa façon de se comporter, ne peut être suffisant. De nombreux facteurs autres que la motivation ou les connaissances (facteurs internes) peuvent influencer l'adoption du comportement. Ajzen (1988) parle ici des facteurs externes tels que le temps ou les circonstances. En effet, un postulat

important souligne que le comportement prédit doit être sous le contrôle exclusif de la personne qui prend la décision de comportement (Valois & al., 1994).

En observant l'utilisation faite de l'attitude dans les théories précédentes, nous comprenons aisément l'effet de ce concept sur le développement de l'être humain. Les théories cognitives permettent de constater que l'individu a besoin de maintenir un certain équilibre. Ce dernier peut provoquer un changement d'attitude chez l'individu afin d'atténuer la dissonance qu'il pourrait éprouver. Les théories de l'attribution suggèrent que l'individu a tendance à attribuer les conséquences à des facteurs soit internes, soit externes. Finalement, les théories psychosociales expliquent que le concept d'attitude est en fait un amalgame de composantes cognitive, conative et affective.

Il nous reste néanmoins à développer une théorie des plus importantes et des plus actuelles: le comportementisme paradigmatique ou social. De par ses caractéristiques, cette approche a comme avantage de participer à l'unification de différentes théories de la psychologie du comportement humain. Elle nous explique de façon plus soutenue le rôle du concept d'attitude dans le développement des apprentissages humains. De plus, elle intègre dans la compréhension du fonctionnement humain le phénomène de hiérarchie des niveaux, c'est-à-dire que tout apprentissage devient un outil aux apprentissages subséquents.

La Théorie du Béhaviorisme Paradigmatique ou Social

Staats (1975, 1986) nous présente cette approche en tant que troisième génération des théories comportementales. Elle présente les principes fondamentaux de la notion d'apprentissage et par conséquent, nous en offre une explication plus précise.

Cette théorie est basée sur le principe de la hiérarchie des niveaux d'apprentissage. Comprenons bien par hiérarchie, que les niveaux s'influencent entre eux, qu'ils sont effets, causes ainsi que subséquents des autres niveaux. La base de la théorie se présente donc sous un enchaînement de niveaux cumulatifs et hiérarchiques. Ceci permet de traiter tous les aspects du comportement selon les répertoires fondamentaux acquis et intégrés chez l'individu.

Un survol rapide des niveaux s'avère essentiel à la compréhension de la théorie. Au premier niveau, nous retrouvons les principes fondamentaux de l'apprentissage tel que découverts en laboratoire animal. Au deuxième niveau, les principes de l'apprentissage humain apparaissent. Par la suite, les trois systèmes de personnalité se présentent à l'intérieur du troisième niveau. Le quatrième niveau constitue un point central, en incluant l'interaction sociale. Finalement, le comportement anormal s'intègre au cinquième niveau. Une explication sommaire de ces niveaux, nous démontre le cheminement du développement chez l'être humain.

Au premier niveau, l'individu acquiert les principes de base du comportement humain par l'interrelation du conditionnement classique et instrumental. Cette première acquisition, ne permet toutefois pas de justifier les apprentissages complexes. C'est le deuxième niveau qui induit le développement de ces répertoires fondamentaux. En d'autres termes, l'individu développe la capacité d'utiliser ses apprentissages passés au profit de ses habiletés nouvelles. La notion de personnalité s'intègre au troisième niveau grâce au développement des systèmes qui forment son concept (émotivo-motivationnel, verbo-cognitif, instrumental). Ces trois systèmes décrivent les répertoires fondamentaux. La personnalité devient, par le fait même, un concept permettant à l'individu d'acquérir de nouveaux apprentissages et de s'adapter à de nouvelles situations par rapport à son environnement. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'attitude, nous développerons de façon succincte, ces systèmes formant la personnalité.

Les Systèmes de la Personnalité

Le Système Émotivo-Motivationnel

Ce système aussi appelé ARD, implique tous les stimuli qui peuvent déclencher une réponse émotive soit positive, soit négative chez un individu. Ces stimuli peuvent être de toutes formes: objets, événements, situations, valeurs ou intérêts. A l'intérieur de ce système, les réponses sont apprises par conditionnement classique et les stimuli possèdent les fonctions

suivantes: affective ou conditionnée, renforçante et directive, d'où le système ARD.

Le Système Verbo-Cognitif

A l'intérieur de ce système, il est précisé que le langage se divise en trois sous-systèmes :

1. Le *langage réceptif*, où le stimulus verbal suggère une réponse non-verbale (verbal vers non-verbal),
2. Le *langage productif*, lorsque qu'un stimulus non-verbal déclenche une réponse verbale (non-verbal vers verbal),
3. Le *langage réceptif-productif*, où un stimulus verbal entraîne une réponse verbale (verbal vers verbal).

Le langage et la pensée deviennent, à ce stade, des caractéristiques de la personnalité qui se chevauchent et en montrent l'inter-dépendance.

Le Système Instrumental

Ce domaine considère l'ensemble des répertoires de réponses motrices apprises par conditionnement instrumental grâce à divers stimuli (Gagnon & Leduc, 1987). Les réponses s'apprennent sur une longue période de temps. Toutefois, dès qu'un répertoire de réponses sensori-motrices est appris, il facilite l'apprentissage de répertoires plus complexes.

Niveau 4 : Le Comportement Social et Les Principes d'Interaction Sociale.

Le quatrième niveau représente un point tournant pour notre recherche. A ce stade, Staats (1975, 1986) introduit un apport important entre les individus et le comportement social, puisqu'il considère la personne en tant que stimulus social. L'auteur explique à l'intérieur de ce niveau qu'un stimulus social est un ensemble de stimuli ayant la propriété de déclencher des attitudes (répertoires émotionnels) lors d'une interaction entre des personnes. Ces stimuli peuvent se présenter sous différents aspects et remplir de multiples fonctions (personnes, groupe de personnes, événements). De plus, afin que le stimulus soit impliqué dans le déclenchement de répertoires émotionnels, il importe qu'il y ait un lien avec l'individu, soit par ses caractéristiques physiques, ses comportements ou son interaction proprement dite (Leduc, 1980).

De cette façon, les répertoires de personnalité ainsi que les principes fondamentaux de comportement permettront la compréhension du fonctionnement de l'individu. Staats (1986) inclut également le concept d'attitude en tant que thème privilégié de la psychologie sociale puisque, selon lui, un stimulus social a la propriété de déclencher des réponses émotionnelles appelées attitudes. En d'autres termes, l'attitude reliée à ces types de stimuli sociaux est catégorisée à l'intérieur de la fonction conditionnée résultant des apprentissages.

Rappelons-nous que par définition, «l'attitude est une réponse positive ou négative à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent ...

elle est à la fois cause et effet de l'apprentissage» (Leduc, 1984, p. 233). L'attitude, une fois apprise, devient donc, une autre variable ou cause des apprentissages subséquents.

A l'intérieur de ce cadre de pensée, l'attitude comporte trois propriétés distinctes, mais interreliées. L'explication de Morissette et Gingras (1989) nous semble des plus concrètes:

1. *L'intensité*: la manifestation d'un degré plus ou moins élevé de réaction émotive, d'une quantité plus ou moins grande d'affect ou d'émotion,
2. *La direction*: un comportement bipolaire, c'est-à-dire verbal ou non-verbal, positif ou négatif, agréable ou désagréable,
3. *La cible*: la réponse émotive qui se rapporte à un élément de l'environnement.

Le processus de généralisation des attitudes signifie que lorsqu'une attitude est apprise, les stimuli sociaux qui s'apparentent ou qui évoquent le stimulus original possèdent aussi la propriété de déclencher cette même attitude. De plus, l'attitude, une fois apprise, devient elle-même une cause des apprentissages ultérieurs.

L'interaction sociale découlerait des répertoires d'apprentissage de l'individu. Par exemple, un élève ayant développé une attitude positive envers l'école devrait reproduire un comportement relativement bien adapté dans ce milieu. Il en résultera, par le fait même, un renforcement positif. Toutefois, l'interaction sociale pourra développer de nouveau

apprentissages; si par exemple, l'élève se fait continuellement réprimander, il peut développer une attitude négative envers l'école ou envers son enseignant.

La théorie du béhaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986) nous ouvre donc à une explication plus complète et nuancée de l'apprentissage des attitudes chez un individu. Cette théorie nous propose la notion de hiérarchie des niveaux dans le processus d'apprentissage. Elle suggère que les apprentissages acquis deviennent les outils de base favorisant les apprentissages ultérieurs. Elle met également l'accent sur l'importance accordée à l'interaction sociale dans le concept d'attitude. En raison de ses principes théoriques, le béhaviorisme paradigmatique nous apparaît la théorie la plus pertinente pour appuyer notre recherche.

Chapitre II

Recension des écrits

L'attitude du jeune élève envers son enseignante ne semble pas une préoccupation majeure pour les chercheurs. Il n'en demeure pas moins que certains ont étudié la question. Jackson (1968) a recensé les premiers écrits et recherches sur ce sujet et indique que c'est en 1940 que cette attitude est abordée et étudiée pour la première fois sans toutefois, parvenir à des résultats concluants. Nous constatons des analyses non-concluantes dans différentes études telles celle de Tenenbaum (1940), l'un des premiers à travailler sur cette problématique. Les résultats de ses recherches infirment ses hypothèses puisqu'il ne découvre aucun lien significatif entre les deux variables étudiées soit l'attitude de l'élève et le rendement scolaire. Tschechtelin et Hipskind (1940) ont également travaillé sur cette question en élaborant un instrument afin de mesurer l'attitude des élèves envers leur enseignant. Leurs résultats demeurent tout de même similaires au développement des recherches de ces années.

Les années suivantes laissent la place aux chercheurs se concentrant sur l'attitude de l'enseignant et les répercussions que celle-ci peut engendrer à différents niveaux sur les élèves. Bien entendu, les recherches sur l'attitude du jeune élève perdurent, mais sous d'autres aspects ne se référant pas à l'enseignant. C'est en fait l'attitude scolaire qui devient la variable à l'étude dans la plupart des recherches (attitude envers l'école, les matières, les types d'enseignement, les pairs, l'environnement, le contexte, le statut socio-économique, ...)

Cette constatation nous révèle que peu de recherches traitent des objets de notre sujet d'étude soit, l'attitude de l'élève envers son enseignante. Ceci nous oblige à analyser et observer les différents travaux se rapprochant le plus de notre problématique.

Pour débiter cette recension d'écrits, nous ferons le survol des principales recherches traitant de la relation élève/enseignant et des différentes répercussions que cette relation peut occasionner chez l'élève. Nous élaborerons par la suite, sur l'attitude scolaire en relation avec le rendement de l'élève. Une brève partie de ce chapitre se concentrera sur la perception de l'élève face à l'attitude de l'enseignant et ce, en relation avec le rendement scolaire. Les quelques auteurs qui se penchent sur la perception de l'élève, parviennent en fait, à des conclusions des plus intéressantes pour le développement de la recherche dans le domaine de l'enseignement et de la relation élève/enseignant. Comme nous l'avons souligné, peu de recherches portent leur attention sur l'attitude des élèves en bas âge. En contrepartie, un nombre considérable d'études présentent en tant que préoccupation majeure l'attitude scolaire des élèves de niveau secondaire. Croyant que le vécu scolaire peut être l'un des facteurs en cause dans le développement d'attitude scolaire, nous nous attarderons à l'analyse des différentes recherches étudiant cette variable. Celles-ci démontrent que le problème de non-persévérance scolaire peut prendre source dès le début de la scolarisation. Elles concluent également que la relation élève/enseignant est l'une des variables à tenir en considération dans les facteurs d'abandon scolaire. Nous retrouverons donc, à l'intérieur des différentes sections, quelques recherches dont l'échantillon se constitue d'élèves de niveau

secondaire. De plus, des recherches traitant des causes attributionnelles des réussites ou des échecs scolaires, feront partie de cette recension.

RELATION ÉLÈVE/ENSEIGNANT

Plusieurs auteurs confirment que la qualité de l'enseignement, la relation élève/enseignant, l'attitude ainsi que la perception des élèves sont des variables à ne pas négliger lorsque nous étudions la performance scolaire (Gilly, 1980; Toraille, 1985). Des études approfondies expriment l'importance de la relation élève/enseignant par l'impact de l'attitude de l'enseignant sur l'élève. Il est intéressant d'examiner les écrits de Toraille (1985) au sujet de la relation élève/enseignant. Il souligne en effet, l'importance de cette relation quant à son niveau de signification pour l'élève.

Aux yeux des élèves l'enseignant est celui qui dispense les éloges et blâmes, c'est de lui que dépend la vie active de l'enfant tout au long de l'année scolaire ... Que le maître accepte d'établir des relations nouvelles avec ses élèves considérés comme des personnes, qu'il se veuille authentique avec eux, et de nouvelles modalités de travail et de vie se dégageront. Un optimiste fondamental, raisonné et raisonnable, redonnera alors à l'école des raisons d'être.⁷

Dans le même ordre d'idée, Gilly (1980) explique que la représentation que l'élève se forge de son enseignant, se centre prioritairement sur la satisfaction des besoins d'ordre affectif, où prédomine la chaleur affective et la disponibilité, plutôt que sur la satisfaction des besoins d'ordre cognitif. En ce sens, les attentes de l'élève le conduisent à se construire une

⁷ Voir Toraille, R. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris, ed. ESF. p. 123-125.

représentation de l'enseignant qui accorde un statut beaucoup plus important aux qualités proprement humaines et relationnelles. La qualité de l'enseignement n'est pas négligée, mais l'appréciation qui en est faite, est en lien étroit avec la façon dont l'enseignant sera perçu dans sa relation affective avec l'élève. Ceci se retrouve de façon plus marquée chez les élèves de niveau maternelle et primaire.

Les études de Gilly (1980) permettent de constater que l'élève qui privilégie sa relation avec son enseignant, perçoit ce dernier comme plus affectueux, plus gentil, se moquant moins, le grondant et le punissant beaucoup moins, que ses pairs. Ceci permet de constater que lorsque l'enfant valorise l'enseignant, ce dernier est l'objet d'une demande affective profonde. La liaison privilégiée que l'élève suppose, lui fait vivre la relation élève/enseignant comme une relation significative, où il bénéficie d'une attention plus chaleureuse. L'élève exprime, en surestimant cette relation, son besoin de sécurité affective. C'est en fait «à travers une relation fantasmée d'attachement préférentiel, alors qu'il se défend de la crainte inspirée par les aspects hostiles en les attribuant plutôt à l'image construite pour les autres» (Gilly, 1980, p. 85).

A l'intérieur de son étude, Soppe (1991) a évalué le jugement des jeunes élèves par rapport à la personnalité de leurs enseignants (dominante ou soumise). Il désirait vérifier si le jugement personnel des élèves pouvait être basé sur l'observation de comportements et d'un contexte particulier. De plus, il s'intéressait à savoir si l'âge des sujets pouvait influencer leur jugement. Soppe tentait en fait de contredire différents auteurs tels que

Barenboin (1981), Liveskey et Bromley (1973), Shantz (1983) et confirmer les conclusions de Takala (1985), Berndt et Heller (1985) ainsi que de Gilly (1980) sur le fait que les jeunes élèves de moins de huit ans peuvent avoir les dispositions pour se former un jugement personnel.⁸

Son but était donc d'investiguer et d'évaluer si les jeunes peuvent attribuer des caractéristiques psychologiques à des étrangers par observations de comportement. Son échantillon était constitué de 187 jeunes de deuxième (8 - 9 ans), troisième (9.5 - 11 ans) et quatrième (11.5 - 12.5 ans) année, répartis également selon l'âge et le sexe. Les élèves devaient visionner un des deux vidéo où l'on pouvait observer des comportements soit de domination, soit de soumission chez un enseignant et ce, dans différents contextes et situations. Les élèves répondaient par la suite à une échelle d'évaluation des enseignants qui permet de préciser si les enseignants possèdent les caractéristiques psychologiques à l'étude.

Ses résultats soulèvent une conclusion des plus intéressantes en démontrant que les élèves sont capables de se former une impression de la structure de personnalité de l'enseignant présentée dans le vidéo. Il explique également par l'analyse de ses résultats, l'importance de l'image du pouvoir c'est-à-dire le comportement dominant de l'enseignant sur le jugement de l'enfant. De plus, il constate que les élèves plus jeunes tendent à être plus positifs dans leur jugement que les élèves plus âgés. Il soutient donc son hypothèse en affirmant que la première impression de l'élève est un déterminant important dans la relation élève/enseignant.

⁸ Voir Soppe (1991) pour le développement des différents auteurs cités dans cette étude.

Pellerin (1989) s'est intéressé entre autres à la perception étudiante de la relation élève/enseignant et le rendement scolaire chez des élèves du secondaire. Il supposait en fait que l'élève possédant un fort rendement scolaire présentera un concept de soi élevé ainsi qu'une perception positive de la relation élève/enseignant. Cette hypothèse pouvait également être vérifiée à l'inverse soit, l'élève possédant un faible rendement scolaire présentera un concept de soi faible ainsi qu'une perception négative de la relation élève/enseignant. Son échantillon était composé de 633 élèves de première et deuxième secondaire. Les sujets devaient répondre entre autres au questionnaire *Perception Étudiante du Rendement et de la Performance du Professeur* (P.E.R.P.E.) de Pierre et Maillot (1986) qui mesure la perception étudiante de la relation élève/enseignant. Son étude ne démontre toutefois pas le lien significatif pouvant mettre en relation le rendement et la perception élève/enseignant.

Les travaux réalisés par des auteurs tels que Brophy et Good (1974), Brophy et Evertson (1981), Donaldson (1980), Gilly (1980) et Potvin (1982, 1983, 1989), démontrent que la relation élève/enseignant est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Cette conclusion résulte des études des chercheurs Rousseau et Potvin (1993) qui voulaient vérifier l'attitude des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants. La définition de l'attitude pour leur recherche est soutenue par le comportementisme paradigmatique qui stipule que:

L'attitude serait une disposition intérieure d'une personne (l'élève) qui se traduit par des réactions émotives qui sont apprises, puis ressenties chaque fois que cette personne (l'élève) est en présence de l'autre (l'enseignant) ; ces réactions émotives la portent à s'approcher d'elle (à lui être favorable) ou à s'en éloigner (à lui être défavorable).⁹

Le but des chercheurs se résume en deux questions soit:

1. Quelles sont les attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants ?
2. Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes des élèves ?

Afin de répondre à leurs questions, les auteurs ont utilisé un échantillon comprenant 1 164 élèves et 49 de leurs enseignants. Lors de l'expérimentation, ils ont administré les instruments suivants. La procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) qui permet de classer les élèves à l'intérieur de quatre catégories ou types d'élèves :

1. *Attachant* (perçu positivement par l'enseignant, l'attitude de ce dernier démontre confiance et respect envers l'élève),
2. *Préoccupant* (malgré ses difficultés scolaires, l'élève est aidé et encouragé par son enseignant),
3. *Indifférent* (l'enseignant tend à éviter la relation avec l'élève) ,
4. *Rejeté* (où un rejet mutuel élève/enseignant est présent). Les enseignants eux-mêmes complètent ce questionnaire pour chacun de leurs élèves.

⁹ Voir Rousseau & Potvin. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 4, p.745-763 (p. 747).

L'attitude de l'élève envers son enseignant se mesure par L'Échelle Sémantique Différentielle de type Osgood, Suci et Tennebaum (1957) élaboré par Potvin, Rousseau, St-Jean et Potvin (1993). Cette échelle comporte 16 adjectifs bipolaires dont chacune des paires peut prendre une valeur de -2 à +2. Le sentiment de responsabilité se mesure quant à lui par le questionnaire des *Sentiments de Responsabilité face au Rendement de l'Élève* (S.R.R.E.) de Guskey (1981) version française du *Responsability for Student Achievement Questionnaire* (R.S.A.). L'âge et le sexe des élèves sont obtenus par le questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève, tandis que ceux des enseignants, grâce au questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant.

Les résultats suggèrent que les attitudes des élèves ne diffèrent pas selon leur statut scolaire, mais elles sont fortement reliées à leur âge et aux types d'élèves décrits dans les catégories de Silberman. En effet, l'élève plus jeune et d'âge moyen tend à avoir des attitudes plus positives que l'élève plus âgé. Ainsi, l'âge des élèves joue un rôle au niveau de leurs attitudes. Finalement, les élèves de type attachant et préoccupant démontrent une attitude plus positive que les élèves de type indifférents et rejetés.

ATTITUDE SCOLAIRE EN RELATION AVEC LE RENDEMENT SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

Malpass (1953) voulait vérifier le lien entre la perception de l'élève sur les différents aspects scolaires et son rendement à l'école. Il croyait en effet en une relation entre la perception scolaire de l'élève et son rendement. Son

échantillon était constitué de 92 élèves de huitième année. La majorité de ces élèves avaient eu depuis deux ans les mêmes enseignants et depuis cinq ans le même programme d'enseignement. L'auteur contrôlait et neutralisait ainsi les facteurs de l'environnement scolaire. Les trois instruments de mesure utilisés pour la recherche sont : 1- *The sentence completion Test*, 2- *School Picture Test*, 3- *Personal Document Test*. Ces derniers se subdivisent en 5 sous parties lui permettant d'obtenir des indices sur la perception des élèves envers :

1. l'enseignant,
2. la classe,
3. le rendement à l'école,
4. la discipline scolaire,
5. l'école d'un point de vue général.

Les élèves devaient répondre à ces questionnaires à l'aide d'une échelle de 1 à 5 où un est une réponse très positive et cinq une réponse très négative.

Ses résultats sont quelque peu paradoxaux puisque la relation est significative entre la perception scolaire et les résultats académiques, mais l'auteur ne peut démontrer une relation significative entre la perception de l'élève et les scores obtenus à ses tests standardisés.

Suivant les théories de l'apprentissage, Bloom (1979) a développé un modèle théorique au sujet de l'apprentissage scolaire. Il soutient trois

variables à la base du cheminement scolaire, qui peuvent être déterminantes au niveau de la performance scolaire. La première caractéristique se réfère au domaine cognitif de l'élève, c'est-à-dire l'ensemble des préalables qui lui seront nécessaire dans ses apprentissages. La seconde relève du domaine affectif, soit les attitudes de l'élève au regard de matières scolaires, de l'école et de la perception qu'il a de lui-même en tant qu'élève (attitude positive ou négative par rapport à ces objets d'attitude). Finalement, la caractéristique qualité d'enseignement, où les apprentissages sont causes et conséquences des apprentissages précédents et ultérieurs.

Suite à cette théorie, Muller (1988) a voulu mettre à l'épreuve ce modèle théorique en étudiant les déterminants de la performance scolaire en rapport avec les caractéristiques affectives des élèves. Il a effectué une recherche longitudinale, auprès de 81 jeunes élèves de la maternelle à la première année. Afin de bien mesurer les caractéristiques affectives, Muller a élaboré en 1986, un questionnaire d'enquête. Sa version finale comporte trois échelles soit :

1. les attitudes envers les matières scolaires -calcul et lecture- (20 items),
2. l'attitude envers l'école (8 items),
3. la perception de soi en tant qu'élève (5 items).

Ses résultats permettent de confirmer la véracité du modèle théorique de Bloom (1979), puisque ceux-ci expliquent plus de 60% de la variance de la performance scolaire en première année. La variable affective la plus significative dès le début de la scolarité du jeune élève, est la perception qu'il

a de sa compétence scolaire. Quant aux performances cognitives, la recherche tend à démontrer qu'elles jouent un rôle prédominant chez les élèves de la maternelle. Les relations ne sont pas très élevées entre la performance et les caractéristiques affectives. Elles suggèrent toutefois une relation allant dans le même sens que le modèle d'apprentissage scolaire où les caractéristiques affectives sont déterminantes dans le processus. Cette recherche soutient en guise de conclusion que la maternelle peut être un lieu où se développent les attitudes envers l'école.

Richards et Bear (1986) désiraient démontrer chez 181 élèves de quatrième, cinquième et sixième année, une relation entre l'attitude scolaire de ces jeunes et leur rendement académique. Pour ce faire, ils ont utilisé une échelle d'attitude de type Likert le *Estes Attitude Scales* (Estes, Estes, Richards & Roettger, 1981) comprenant 42 items ainsi que le *Responsability for Student Achievement Questionnaire* (R.S.A.) afin d'identifier et de catégoriser les élèves forts et faibles. Les résultats scolaires de mathématique, de lecture et de science permettaient également une meilleure classification des élèves. Les conclusions sont significatives. En effet, plus les résultats scolaires sont faibles, plus l'attitude du jeune élève est faible et inversement, plus les résultats scolaires sont élevés, plus l'élève démontre une attitude scolaire positive.

Beaulieu (1989) a examiné l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années du primaire en relation avec leur rendement scolaire et l'attitude de leur enseignant. Son hypothèse principale prétendait que les élèves possédant un rendement scolaire élevé démontrent des

attitudes scolaires plus positives comparativement aux élèves qui présentent un rendement académique faible. Son échantillon était constitué de 83 élèves de sexe masculin de niveau élémentaire. Afin de répartir les élèves de fort et de faible rendement, le chercheur a procédé à une sélection selon un test de rendement de français et de mathématique en tenant compte de leur bulletin officiel du ministère de l'Éducation. Suite à cette classification, la mesure de l'attitude scolaire a été administrée grâce au *Test projectif d'attitude scolaire* de Thibaudeau (1977). Cet instrument de mesure s'administre individuellement (30 à 45 minutes). Il est constitué de 14 planches représentant différentes situations scolaires. La validation du test a été confirmée par l'auteur.

Ses résultats ne sont pas concluants puisqu'il ne parvient pas à vérifier de façon significative la relation entre l'attitude scolaire et le rendement.

Syropoulos (1993) a développé le programme *The Elementary School Curriculum Efficacy Program* (ESCEP) afin d'augmenter la performance académique des élèves de niveau primaire. Le principe de base de son programme vise à développer une attitude positive envers l'apprentissage par le biais d'un processus d'auto-exploration. Ceci permet de connaître les motivations personnelles du jeune élève. Afin de mesurer la qualité de son programme, un instrument permettant de mesurer la performance en lecture et mathématique le *California Achievement Tests* (C.T.B., McGraw-Hill, 1986, Form E, Level 13) ainsi qu'un instrument comprenant 5 sous échelles, évaluant l'attitude scolaire du jeune élève, le *School Attitude Measure* (American Testonics, 1989, Form 3, Level E/F) ont été administrés.

Le groupe contrôle n'a toutefois pas participé à l'expérimentation lors de l'administration du S.A.M..

Suite à l'application de son programme, il constate que lors du post-test les élèves du groupe expérimental de haut rendement scolaire démontrent une meilleure attitude envers l'école que le groupe d'élève de faible rendement. Les résultats de l'instrument sur l'attitude scolaire sont statistiquement significatifs pour trois des cinq échelles. De plus, il rencontre son objectif d'augmenter le rendement scolaire. Il constate en effet, que les performances académiques du groupe expérimental ont atteint de façon significative la moyenne d'augmentation espérée.

Potvin et Paradis (1994) travaillent sur les facteurs de réussite scolaire dès le début du primaire. Leur recherche est en fait une étude longitudinale d'une durée de trois ans auprès de jeunes élèves du premier cycle du primaire et de leurs enseignantes. Une partie de leur étude s'attarde sur l'attitude du jeune élève envers l'école, leur enseignante et les matières scolaires -lecture, mathématiques-.

La cueillette de données pour ces variables sont obtenus à l'aide du questionnaire sur le vécu scolaire inspirée du *Perceived Competence Scale For Children* de Harter (1982). Leurs résultats démontrent que de façon générale l'attitude des élèves de première année est positive. Toutefois elle est négative chez certains élèves et ce, à différents niveaux. Selon les objets envers lesquels l'attitude est dirigée, le pourcentage des élèves présentant une attitude négative diffère. Par exemple, 13% des élèves ont une attitude

négative envers l'école, 5 % envers les mathématiques, 4% envers leur enseignantes et 3% envers la lecture. En considérant un score global de ces 4 variables, l'analyse démontre que 5% des élèves ont une attitude négative envers leur vécu scolaire en général. De plus, leurs conclusions soutiennent que les filles présentent une attitude plus positive que les garçons.

Leur étude étant longitudinale, il est intéressant de regarder le cheminement des élèves au niveau de leur attitude et ce, entre la maternelle et la première année puisque plusieurs analyses suggèrent des résultats différents. Les auteurs constatent que l'attitude négative des sujets envers l'école augmente de 12%. Quant à l'attitude envers l'enseignante, elle demeure relativement stable puisque seulement 25% des élèves conservent une attitude négative envers ces dernières. Pour ce qui à trait à la lecture et les mathématiques, 12% des sujets présentent à nouveau une attitude négative pour la première matière et 16% pour la deuxième. Certains sujets modifient leurs attitudes, celles-ci passant de positive à négative (6% pour la lecture et 4% pour les mathématiques).

LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE FACE À L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT EN RELATION AVEC LE RENDEMENT SCOLAIRE

D'après de nombreuses recherches nous pouvons aisément affirmer que les élèves ne demeurent pas indifférents aux attitudes et comportements de l'enseignant envers eux. Dans une étude portant sur les préjugés favorables de l'enseignant, Rosenthal et Jacobson (1971) tentent de

démontrer que les idées préconçues du maître à l'égard de l'élève influencent directement les attitudes de ce dernier. Grâce à ce que l'enseignant dit, comment et quand il le dit, par l'expression de son visage, ses gestes, le contact, il peut communiquer aux enfants du groupe expérimental -susceptible de progrès- qu'il espère une amélioration de leurs performances intellectuelles. Un tel changement, joint à une modification possible des techniques pédagogiques, peut avoir contribué à l'apprentissage de l'enfant. Un tel phénomène est possible en modifiant la conception qu'il a de lui-même, la confiance dans ses propres possibilités, ses motivations, sa manière d'apprendre et ses aptitudes.

Ducros (1984) confirme cette idée en démontrant l'importance de ce phénomène à l'intérieur de la relation élève/enseignant. En effet, selon ses recherches, chaque parole, geste, attitude et comportement de l'enseignant sont à la fois un stimulus, un renforcement ainsi qu'une réponse dans le processus d'interaction élève/enseignant.

Les recherches et recensions d'écrits de Woolfolk et Brooks (1985) sont concluantes sur le fait que le non-verbal de l'enseignant a un impact sur l'élève, qu'il influence l'attitude de l'élève envers lui et que la performance du jeune peut en être affectée. Ils affirment également que les élèves qui performant en classe interprètent davantage positivement les comportements de leur enseignant. Tous les actes non-verbaux de ces derniers (physique, distance, gestes, expressions faciales, intonation de voix, pauses...) sont sans contredit des facteurs à tenir en considération lors de l'étude des facteurs influençant la relation élève/enseignant. Il est

intéressant de regarder l'étude de Ruben, qui démontre que la façon d'être des enseignants se reflète sur l'ambiance de leur classe.

Ruben et Boyer (1986) désirait vérifier si la perception de soi et les attitudes de l'enseignant pouvait influencer les élèves. Se référant à la citation du Dr. Boyer, (President of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) «Demandez à n'importe quel américain un nom de personne qui a eu une influence importante dans sa vie, et plus souvent qu'autrement, un enseignant sera cité» (traduction libre, Ruben, 1986, p. 1)¹⁰. Pour son expérimentation, elle a développé des ateliers permettant l'augmentation de l'estime de soi des enseignants. Suite à ceux-ci, les enseignants constatent que leurs élèves sont beaucoup plus enjoués dans une atmosphère relaxante et que par le fait même, eux-mêmes sont plus sensibles aux caractéristiques individuelles de leurs élèves. Ruben et Boyer soutiennent également que l'attitude des enseignants influence positivement les élèves puisque ces derniers s'efforcent d'atteindre des objectifs plus élevés donc d'obtenir de meilleurs résultats. La recherche arrive à la conclusion que les attitudes des enseignants se reflètent sur celles de leur élèves ce qui engendrent une attitude plus positive de ces derniers envers leur enseignants.

Dans le même ordre d'idée Babad, Berniemi et Rosenthal (1991) ont étudié la perception de plusieurs élèves fréquentant l'école élémentaire relativement aux différents comportements que l'enseignant peut produire.

¹⁰ "Ask any American to name a person who was an important influence in his or her life, and more often than not, a teacher will be cited."

Afin de vérifier leur hypothèse, ils ont isolé quelques aspects des comportements de l'enseignant tels que le verbal/non-verbal et les attitudes que l'enseignant présente lorsqu'il parle de leurs élèves. Une variété de modèles sont utilisés en tant que concept théorique pour cette recherche (Brophy, 1983; Brophy & Good, 1970, 1974; Cooper, 1979; Cooper & Good, 1983; Darley & Fazio, 1980; Peterson & Barger, 1985). Tous possédaient la prémisse où prédomine la relation élève/enseignant. Les deux orientations suivantes sont également exploitées:

1. L'attente de l'enseignant envers son élève influence son comportement,
2. La perception et l'interprétation de l'élève des différents comportements de l'enseignant influence son comportement.

Leur échantillon était constitué de 80 élèves-juges et 71 enseignants. Vingt-quatre élèves provenaient du niveau primaire et leur âge moyen était de 10 ans. L'expérimentation consistait à présenter un vidéo aux élèves-juges où l'enseignant parlait à deux élèves, l'un à fort potentiel, l'autre à faible potentiel. Des séquences du vidéo présentaient l'enseignant s'adressant aux deux élèves puis à chacun d'eux séparément. On pouvait également voir à l'intérieur du vidéo des moments où l'on ne voyait que la figure de l'enseignant, puis son corps uniquement et finalement l'enseignant en entier. Les élèves-juges devaient par la suite compléter une échelle bipolaire de 9 points. Cet instrument permet de classer les élèves faibles des élèves excellents, de l'enseignant qui aime ses élèves de celui qui ne les aime pas. Les caractéristiques bipolaires sont réparties sur une échelle de 1 à 9. On y retrouve des attitudes telles que chaleureux/froid, dominant/non-

dominant, actif-enthousiaste/indifférent, flexible/rigide, tendu-nerveux/relaxant, hostile/amical.

Leurs résultats sont concluants. Les élèves constatent que les enseignants sont plus soucieux des élèves qu'ils estiment et que leurs comportements, autant verbal que non-verbal, viennent soutenir leur perception. Ils démontrent donc, par leur recherche, que l'élève est sensible aux différents comportements de l'enseignant. Ces résultats confirment également ceux de Weinstein, Marshall, Sharp et Botkin (1987) qui révèlent que les élèves du primaire croient que leurs enseignants se conduisent différemment avec les élèves selon que leur rendement académique soit forts ou faibles.

Hypothèse et Question de Recherche

A la lumière des recherches recensées dans le présent chapitre, nous constatons que peu d'études examinent la question de l'attitude du jeune élève envers son enseignant. Lorsque les chercheurs portent leur attention sur l'élève, ils travaillent en grande majorité sur l'attitude générale de celui-ci envers son vécu scolaire. De même, nous observons que l'attitude de l'élève envers son enseignant est étudiée plus en profondeur lorsque son cheminement primaire est complété et qu'il a déjà entamé ses études secondaires. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup de recherches traitant du sujet, il n'en demeure pas moins que l'intérêt est florissant dans ce domaine d'étude, si l'on considère la préoccupation de tous au niveau de la non-persévérance scolaire.

Des auteurs tels Potvin et Paradis (1994) et Rousseau et Potvin (1993), nous présentent des travaux démontrant l'influence de l'attitude et l'impact des premières années scolaire sur le cheminement de l'élève. Muller (1988) qui désirait tester la théorie de Bloom (1979) nous amène à des conclusions des plus significatives au sujet de cette théorie du développement des attitudes des jeunes élèves.

Nous avons appris grâce au contexte théorique que l'attitude est une réponse émotive face à un stimulus ou objet d'attitude. Elle est la résultante d'apprentissages antérieurs et permet le développement de nouvelles attitudes. Considérant ce fait, il devient possible de croire qu'elle peut orienter les actions d'un individu dans un sens précis. Suivant cette ligne de

pensée, nous pouvons avancer que l'attitude qu'un élève a développé envers son enseignante, pourrait influencer son rendement scolaire.

Il est intéressant de regarder la définition de l'acquisition de Boulay et Pelletier (1986) afin de parfaire le lien entre l'attitude du jeune élève envers son enseignante et son rendement scolaire. «L'acquisition s'acquiert au cours d'expériences personnelles -échecs, succès- ... mais aussi par l'influence de l'entourage. Ainsi, une enseignante qui adore littéralement les mathématiques, risque fort d'induire cette passion chez plusieurs de ses élèves.» (p.10)

Les théories et les recherches sur les attitudes des jeunes élèves soutenues dans ce chapitre, nous amènent à pousser plus loin notre questionnement au sujet de l'attitude scolaire. Nous constatons que ce concept d'un point de vue général, influence le rendement des élèves. Cette recension nous incite donc à aller observer les attitudes de façon plus particulière, c'est-à-dire chez les élèves envers leurs enseignantes. Puisque les attitudes scolaires en général semblent être en relation avec le rendement de l'élève, nous pouvons supposer que l'attitude envers l'enseignante le soit également. C'est pourquoi, il convient d'émettre l'hypothèse et la question de recherche subséquente.

Suite aux différentes théories traitant du concept d'attitude, de même qu'en référence au béhaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986) qui soutient le principes de notre recherche, ainsi que les nombreuses études

présentées à l'intérieur de la recension, il devient possible d'émettre l'hypothèse ainsi qu'une question exploratoire.

L'hypothèse se formule ainsi : «L'élève démontrant une attitude positive envers son enseignante présente également un bon rendement en lecture. Inversement, l'élève démontrant une attitude négative envers son enseignante présente un faible rendement scolaire en lecture.»

Suite aux travaux effectués par des chercheurs tels Potvin et Paradis (1994) et Rousseau et Potvin (1993) démontrant que la variable sexe peut jouer un rôle prédominant au niveau de l'attitude, il devient intéressant d'approfondir cette variable et de vérifier la question de recherche suivante: «Les élèves de sexe féminin présenteront-elles une attitude significativement plus positive envers leur enseignante que les élèves de sexe masculin?»

Chapitre III

Méthode

Rappelons que l'objectif principal de cette recherche vise à vérifier s'il existe une relation possible entre l'attitude du jeune élève envers son enseignante et son rendement scolaire en lecture. Elle tente également de savoir si le sexe de l'élève peut influencer son attitude envers son l'enseignante.

Suite à la recension des théories d'attitude, le béhaviorisme paradigmatique nous apparaît le cadre théorique le plus adapté à notre recherche. Il nous permet en effet, d'expliquer le développement de l'attitude du jeune élève envers son enseignante. La théorie d'attitude du béhaviorisme paradigmatique de Staats (1975, 1986), de même que certaines recherches (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Richard et Bear, 1986; Rousseau et Potvin, 1993; Soppe, 1991; Syropoulos, 1993; Woolfolk et Brooks, 1985) nous ont orienté vers une hypothèse de recherche stipulant que l'élève au début du primaire présentant une attitude positive envers son enseignante, démontrera un bon rendement scolaire, et inversement, l'élève démontrant une attitude plutôt négative envers son enseignante, présentera un faible rendement.

A l'intérieur de ce chapitre sont introduit les éléments de la méthodologie à savoir: la définition opérationnelle des variables indépendantes et de la variable dépendante, la description des sujets de

l'échantillon, la description des différents instruments de mesure utilisés et enfin, celle du déroulement de l'expérimentation de recherche.

Les Variables

Les variables indépendantes

La première variable indépendante de la recherche est l'attitude de l'élève envers son enseignante. Cette dernière se mesure à l'aide de l'échelle d'*Attitude de l'Élève envers son Professeur* (version abrégée de Potvin, 1994). Elle se mesure également par un item de l'instrument sur *L'Attitude de l'Élève envers son Vécu Scolaire*, procédure adaptée de Harter (1982). La deuxième variable indépendante est le sexe de l'élève.

La variable dépendante

La variable dépendante est le rendement scolaire de l'élève en lecture. Celui-ci s'évalue par le résultat obtenu par l'élève au test de lecture «Baluchon voit un raton-laveur» (Boulay et Pelletier, 1986). L'utilisation de la variable rendement en lecture se justifie par le fait que c'est souvent cette matière qui est le critère de succès au premier du primaire.

Les Sujets

Les sujets participants à la recherche font partie de l'échantillon d'une étude longitudinale intitulée *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Ceux-ci sont au nombre de 979 soit 500 garçons (51,07%) et 479 filles (48,93%). L'âge moyen de ces sujets est de 8 ans puisqu'ils évoluent en deuxième

année du niveau primaire dans les 29 écoles des commissions scolaires suivantes de la région 04 : Chavigny, Des Chênes, Samuel de Champlain, Trois-Rivières et Val-Mauricie. Il est à noter que deux écoles font partie du système scolaire privée.

Les Instruments De Mesure

Attitude de l'élève envers son enseignante

A. L'échelle d'attitude de l'élève envers le professeur, «AEP»

Une version abrégée (Potvin, 1994) de l'échelle sémantique différentielle de type Osgood et Tannenbaum (1957) validée par Potvin et Rousseau (1991) est administrée à tous les sujets. La version originale de l'instrument a été expérimentée auprès de 1 164 étudiants. Elle a fait l'objet d'une étude de validation et présente des qualités métrologiques adéquates (validité et fidélité). Dans un premier temps, il est essentiel de faire un retour sur la version originale de l'Échelle Sémantique Différentielle.

L'objectif principal de cet instrument est de mesurer l'attitude de l'élève envers son enseignante à savoir, si elle est positive ou négative dans son ensemble. Il va de soi que ce questionnaire ne doit en aucun temps être administré par l'enseignante ou en sa présence.

En théorie, lors de l'élaboration d'une échelle sémantique différentielle, il importe de mesurer les trois dimensions suivantes:

évaluative, de puissance et d'activité (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1977). Toutefois, en pratique, la dimension évaluative est tenue en considération puisqu'elle est la seule à être directement reliée au concept d'attitude. Cette dernière se définit comme étant «l'évaluation de l'objet ou du concept, donnée par l'individu, laquelle correspond à la dimension favorable/défavorable des échelles d'attitude plus traditionnelles»¹¹.

Osgood, Suci et Tennebaum confirment que l'échelle sémantique est un instrument fidèle et valide qui permet de fournir des données intéressantes sur les attitudes des sujets. Ils soutiennent que cet instrument est suffisamment sensible à l'évaluation et que la fidélité des items, des facteurs et de concept sont satisfaisants. Quant à la validité, le contrôle des adjectifs bipolaires a été évalué. Il confirme que l'échelle sémantique, suscite une évaluation subjective et émotive de l'élève envers son enseignante. De plus, la corrélation entre les résultats obtenus, corrigées par la formule de Spearman-Brown et testés auprès d'un échantillon de 1 164 sujets, démontre que le coefficient de fidélité est plus que satisfaisant (0.95).

En ce qui à trait aux adjectifs bipolaires sélectionnés pour la présente échelle d'attitude, les auteurs ont pu vérifier que ces derniers contribuent à 93,7% de la variance totale. Le contenu de l'échelle mesure donc vraiment le concept d'attitude.

¹¹ Voir Selltiz Wrightsman et Cook, (1977) dans Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. & Potvin, Y. (1993). L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves. p.14-15.

À la base, cet instrument de mesure présente une série de 16 échelles bipolaires, dont les pôles sont constitués d'adjectifs qualificatifs opposés tels que: injuste/juste, non-amical/amical, colérique/doux... Ceux-ci ont été sélectionnés parmi un échantillon suggéré par plusieurs auteurs s'étant entendus sur chacune des définitions et des valeurs méthodologiques des mots choisis (Brophy & Evertson, 1981; Leeds & Cook, 1947; Nyberg & Clarke, 1982; Snider & Osgood, 1962).¹² Ces adjectifs sont séparés par 5 traits permettant aux sujets d'inscrire leurs réponses sur un continuum préalablement expliqué par l'expérimentatrice (où le trait du centre signifie que l'enseignante possède parfois oui parfois non les qualificatifs cités aux extrémités; plus les traits se rapprochent du qualificatif, plus l'élève croit que l'enseignante possède cette particularité). Chacun de ces traits prend une valeur de -2 à +2, avec un minimum de -32 et un maximum de +32.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous utiliserons dans le cadre de notre recherche, la version abrégée de Potvin (1994). Celle-ci a été construite dans le but d'être utilisée avec des sujets de premier cycle de niveau primaire. Dans un premier temps, 8 items de la version originale ont été sélectionnés par les chercheurs. Ceux-ci ont été disposés de façon à ce que tous les adjectifs positifs se situent dans la même colonne (tous du côté gauche) afin de faciliter la tâche aux jeunes sujets qui complètent l'instrument (Voir annexe A).

¹² Voir Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. & Potvin, Y. (1993). L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves.

Une première pré-expérimentation tentait de vérifier la consistance interne de cette première version auprès de 50 sujets de première année du primaire. L'analyse des résultats démontre un alpha brut de .50, ce qui est relativement faible. Toutefois, l'alpha standardisé corrigé en fonction de la variance entre les sujets est de .64 ce qui apparaît satisfaisant. De tels résultats font craindre une baisse de la valeur standardisée vers l'alpha brut lorsque l'instrument sera utilisé avec un plus grand échantillon. Et puisque celui-ci est déjà considéré comme faible, il devient nécessaire de modifier l'échelle. Les conclusions de la pré-expérimentation recommandent à cet effet, de réduire l'échelle de réponses à trois points au lieu de cinq. Cette modification s'avère nécessaire afin d'arriver à une meilleure consistance interne.

Une deuxième pré-expérimentation auprès de 52 élèves de première année du primaire démontre une augmentation marquée de l'alpha brut (.50 à .64). L'alpha brut et l'alpha standardisé deviennent donc très semblables (alpha standardisé: .62). Les analystes stipulent qu'avec une augmentation de l'échantillon, l'alpha devrait se situer dans les environs de .60, ce que est acceptable.

Lors de ces pré-expérimentations l'item «bon/mauvais» se situait au premier rang de l'échelle. Sa moyenne se rapprochant de façon significative du maximum possible (c'est-à-dire de la valeur 1) il faut vérifier sa fidélité. Une analyse soustrayant cet item de l'échelle, nous donne un alpha de .66 (standardisé: .65). Il pourrait apparaître pertinent de rayer cet item de l'échelle. Toutefois, à l'intérieur de l'instrument original, l'item «bon/mauvais» se comportait de façon acceptable. De plus, il n'y est pas situé

au premier rang. Les analystes en sont donc arrivés à la conclusion que l'item devait simplement être déplacé à la quatrième position de l'échelle abrégée afin de lui enlever l'importance du premier rang.

La version abrégée de l'Échelle Sémantique Différentielle est donc modifiée afin de nous permettre de l'utiliser avec une population plus jeune c'est-à-dire le premier cycle du primaire. La série d'adjectifs bipolaires de l'échelle est réduite à 8 et les pôles sont séparés par trois traits au lieu de 5, ce qui permet aux enfants de faciliter le choix de leurs réponses et par le fait même, améliorer la consistance interne de l'instrument.

A l'intérieur de cette version, les réponses peuvent prendre les valeurs numériques de -1 à +1 en passant par la valeur nulle qu'est zéro, pour un total d'un minimum de -8 et d'un maximum de +8. La direction positive et négative des réponses est en relation avec les caractéristiques bipolaires soit un adjectif qualificatif péjoratif ou positif envers l'enseignante.

B. Les attitudes de l'élève envers le vécu scolaire

Cet instrument est inspiré de la procédure de Harter (1982) "Perceived Competence Scale For Children". L'objectif principal de ce questionnaire est de percevoir l'attitude du jeune élève envers son vécu scolaire en général. Quatre grandes dimensions ont été ciblées pour lesquelles les enfants sont interrogés, soit :

1. L'école,
2. L'enseignant,
3. La lecture,
4. Les mathématiques.

Cet instrument a été conçu spécialement dans le cadre du projet de recherche sur les «Facteurs de réussite dès le début du primaire» de Potvin et Paradis (1993). Il est en fait la résultante des travaux sur la validation de l'Échelle Sémantique Différentielle de Potvin et Rousseau (1991). Les auteurs ont observé une corrélation entre ce questionnaire et l'échelle sémantique. En effet, lors des travaux de validation les auteurs ont constaté une très forte corrélation entre le score total de l'Échelle de 16 items et un item servant au processus de validation de l'instrument. Par rapport à son enseignant, cet item isolé demande à l'élève de se situer entre deux pôles offerts: «J'aime ou je n'aime pas». Suite à cette constatation les auteurs ont estimé que l'Échelle Sémantique s'avérerait plus simple pour la compréhension de l'élève. En effet, puisque cet instrument est formé de questions uniques, il facilite le choix de réponses des sujets.

Il est important de souligner que cet instrument mesurant l'attitude du jeune élève ne fait que venir soutenir l'analyse des résultats de l'Échelle Sémantique Différentielle. Cette dernière demeure l'outil principal utilisé pour recueillir les données sur l'attitude de l'élève envers son enseignante.

La consigne et la façon de répondre sont spécifiées par une expérimentatrice, alors que l'enseignante ne doit en aucun temps être

présente. Les sujets ont en leur possession une feuille-réponse où est dessiné un animal, constituant un point de repère dans le coin supérieur droit et plus bas, un cercle et un carré. Chacun des animaux représente une question qui sera lue par l'expérimentatrice. L'élève doit inscrire un crochet dans la figure géométrique correspondant à sa réponse, où le cercle signifie que l'enfant aime et le carré signifie que l'enfant n'aime pas.¹³

La consigne pour ce questionnaire s'énonce ainsi:

«Pour cette activité tu dois répondre la première réponse qui te vient en tête. Je vais te donner deux choix de réponses et te dire de quel côté, soit dans le carré, soit dans le cercle, tu dois mettre ta réponse selon que tu aimes ou pas la chose que je vais te demander. Pour bien suivre dans l'activité, tu vas retrouver à droite du cercle et du carré le dessin d'un animal. Lorsque je te nommerai cet animal tu sauras que tu dois répondre dans le carré ou le cercle qu'il y a à ses côtés.»

Les quatre questions s'énoncent ainsi:

- 1- Tu inscris un X dans le cercle si tu aimes la lecture et dans le carré si tu n'aimes pas la lecture.
- 2- Tu inscris un X dans le cercle si tu aimes les mathématiques et dans le carré si tu n'aimes pas les mathématiques.
- 3- Tu inscris un X dans le cercle si tu aimes ton professeur et dans le carré si tu n'aimes pas ton professeur.
- 4- Tu inscris un X dans le cercle si tu aimes l'école et dans le carré si tu n'aimes pas l'école.

¹³ Voir l'annexe B pour les tests sur l'attitude de l'élève envers son vécu scolaire.

Rendement scolaire en lecture

A. Test de lecture «Baluchon»

Afin d'évaluer le rendement scolaire des élèves, nous avons administré aux élèves un test de lecture tiré de "Français 2 : Évaluation des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale" de Boulay et Pelletier (1986).¹⁴

Ce test de lecture intitulé «Baluchon voit un raton-laveur» est composé de 150 mots inclus à l'intérieur de 18 courtes phrases formant un texte continu. Les mots utilisés proviennent de toutes les catégories et sont connus des élèves de deuxième année du primaire.

Une feuille présentant le texte est fournie aux élèves ainsi qu'une feuille réponse, constituée uniquement de lignes-réponses. L'élève doit lui-même lire le texte et découvrir qu'est-ce que mange un raton-laveur, telle que demandé par la consigne. Il doit par la suite, inscrire ce que mange l'animal sur sa feuille-réponses. L'élève est prévenu qu'il n'est pas tenu de remplir toutes les lignes de sa feuille-réponses. La durée de la passation est chronométrée afin que les élèves ne prennent pas plus de dix minutes pour compléter le test.

¹⁴ Voir l'annexe C pour le test de lecture.

La consigne de ce test s'énonce ainsi:

«Baluchon a souvent observé un petit animal. Puis un jour, il veut le capturer, mais il ne sait pas comment le nourrir. D'après ce qu'on dit dans le texte, que mange ce petit animal? Afin que Baluchon puisse nourrir convenablement son petit animal, dresse la liste de ce que mange un raton-laveur d'après le texte.»

Ce test a été expérimenté par les auteurs chez 328 élèves de deuxième année. Suite à cette passation, le seuil de réussite a été établi à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 7 bonnes réponses.

a. Utilisation du test de lecture dans la recherche

Afin de permettre une meilleure mesure de la compréhension en lecture des sujets, un facteur de difficulté est ajouté dans la consigne présentée aux sujets dans le cadre de cette recherche. Ce nouvel élément demande à l'élève d'inscrire uniquement *ce que mange l'animal dans le texte*. L'enfant doit par le fait même, comprendre que dans le court récit, le raton-laveur aurait bien aimé mangé un ou deux petits oiseaux mais n'a pu le faire. La réponse «oiseaux» devient donc une mauvaise réponse à l'ajout de cette consigne. Le nombre de bonnes réponses diminue à 6.

b. Procédure

Suite à cette nouvelle consigne, des modifications s'avéraient nécessaires quant à la façon de corriger le test. Il devient important de considérer non seulement le nombre de bonnes réponses de l'élève, mais

également la quantité d'erreurs (mauvaises réponses) que celui-ci a effectuées.

Afin de vérifier la pertinence d'une nouvelle méthode de correction, qui nous permettrait d'établir un nouveau seuil de réussite, 6 enseignantes de deuxième année du primaire se sont vues attribué la tâche de corriger 8 modèles représentatifs des réponses des élèves de l'échantillon. Ceux-ci ont été définis par une assistante de recherche ayant fait l'entrée de données des tests de lecture. À l'intérieur de ces modèles, sont présentées les réponses les plus populaires que les élèves de l'échantillon ont fournies. Elles ont par la suite été codées d'une lettre alphabétique afin de rendre le classement plus efficace pour la correction (voir annexe D pour la présentation de ces modèles de réponses). Les enseignantes étaient informées des mots considérés comme étant de bonnes et de mauvaises réponses. Elles devaient par la suite classer les tests par ordre croissant de niveau de compréhension des élèves. Cette classification était effectuée selon le barème codé préétabli (lettres alphabétiques). Deux professionnelles ont par la suite procédé à une analyse de la méthode de correction de chacune des enseignantes et ont confirmé que le nombre de mauvaises réponses doit être tenu en considération lors de correction.¹⁵ En effet, la tendance veut que lors de la correction, les enseignantes portent attention aux mauvaises réponses lorsque la compréhension des élèves est mise à l'épreuve.

¹⁵ Voir annexe D pour l'analyse les modèles de réponses utilisés par les enseignantes dans la vérification de la façon de corriger le test.

c. Analyses statistiques

En considérant le nombre de mauvaises réponses que les élèves effectuent, nos analyses statistiques concluent que le seuil de réussite demeure à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 6. Toutefois, la méthode de correction doit tenir compte du nombre de mauvaises réponses en soustrayant ces dernières du nombre de bonnes réponses (p. ex. : Un élève ayant 4 bonnes et une mauvaise réponse, échoue le test. Toutefois, un élève ayant 6 bonnes et 2 mauvaises réponses, réussit le test.).

De plus, ce seuil de réussite concorde avec les observations du milieu scolaire québécois, où l'on constate qu'entre 15% et 20% des élèves éprouvent des difficultés en français. Le pourcentage d'échec se maintient au présent test à 15,55% soit dans la moyenne dite normale du milieu scolaire.

Ce facteur de correction permet de tenir compte de la variable «compréhension en lecture» de l'élève. De plus, l'épreuve de lecture demeure validée et cohérente avec la version originale du test.

Déroulement

Cette section est divisée en trois parties. Elle présente tout d'abord les différents procédés qui ont été nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation c'est-à-dire, le moment de l'expérimentation, le milieu expérimental, une brève description du mandat des expérimentatrices ainsi que les conditions entourant l'expérimentation. La deuxième partie explique

la séquence des activités ainsi que les actions et tâches à effectuer en préparation de l'expérimentation. Finalement, la troisième partie présente l'expérimentation et les différentes consignes essentielles à son bon déroulement.

Les procédés

L'expérimentation de la recherche a été effectuée à la fin de l'année scolaire 1994-95, soit les trois dernières semaines du mois de mai et la première semaine du mois de juin. Deux assistantes de recherche formées en psycho-éducation et en psychologie ont été mandatées pour l'administration des questionnaires aux groupes-classe. La cueillette de données a été effectuée par groupes de 15 à 30 élèves (moyenne: 22 élèves) à l'intérieur des classes de deuxième année des écoles incluses dans l'échantillon. Seuls les élèves des écoles privées se sont vus administrés les questionnaires en dehors de leurs groupes-classe et à un moment différent de celui des heures de cours. Certains élèves ont également été soumis à l'évaluation en séance individuelle ou en groupe de deux ou trois, puisqu'ils étaient absents lors de la passation collective.

La durée totale de l'expérimentation est en moyenne de quarante-cinq minutes par groupe-classe et de trente-cinq minutes pour les passations individuelles ou en petits groupes.

La préparation de l'expérimentation

Étant donné que la présente recherche est une partie de l'étude longitudinale sur les Facteurs de réussite scolaire (Potvin et Paradis, 1993-1996), quatre instruments de mesure étaient administrés aux élèves lors de l'expérimentation. Le *Self Description Questionnaire* (SDQ-1) (instrument de mesure sur le concept de soi) était administré en tout premier lieu. Par la suite, l'*Échelle d'Attitude Envers le Vécu Scolaire*, l'*Échelle d'Attitude de l'Élève envers son Professeur* ainsi que le test de lecture s'enchaînaient et complétaient l'expérimentation.

Une assistante de recherche était responsable d'entrer en communication avec les enseignantes pour fixer les rendez-vous nécessaires aux expérimentations dans les groupes-classe. Une lettre de rappel était également envoyée à chacune des enseignantes afin qu'elle possède par écrit le moment de l'expérimentation dans sa classe. L'assistante devait également les recontacter la journée précédant l'expérimentation afin de faire confirmer la date et l'heure prévues des rencontres avec son groupe-classe. Cette organisation minutieuse s'avérait nécessaire au bon déroulement des expérimentations puisque celles-ci s'effectuaient durant les heures de classes et dans un court laps de temps, c'est-à-dire quatre semaines.

L'expérimentation

Dans un langage adapté aux sujets, les assistantes expliquent qu'elles viennent de l'université afin de faire un travail. Celui-ci consiste à mieux

connaître les élèves de deuxième année, à savoir ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, de l'école ainsi que de leur enseignante. Les enfants sont bien informés que les tests qu'ils font ne sont pas des examens mais bien des activités, donc qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La seule «bonne réponse» est celle qui leur vient en premier en tête. Ils sont également mis au courant que si les trois consignes de base sont bien respectées -oreille grande ouverte, bouche fermée, belle position de travail-, ils auront droit à une récompense (autocollants surprises). Les expérimentatrices expliquent aux sujets que leurs réponses demeurent confidentielles, que personne (enseignantes, directeurs, parents) n'ont accès à ces données. Il est spécifié en effet, que leur questionnaire ne sont vus que par eux-mêmes et le chercheur, puis après analyse, détruits en bonne et due forme.

Lors de la passation en classe, l'une des deux assistantes prend le contrôle de l'expérimentation, c'est-à-dire qu'elle en assume le déroulement, présente les instruments et fournit les explications et les exemples. La deuxième assistante s'occupe de la distribution des cahiers réponses, de la supervision et de l'observation des élèves. Cette dernière s'assure également du bon suivi en individuel des élèves retardataires ou pouvant démontrer certaines difficultés. Elle doit finalement noter toutes les observations qui peuvent s'avérer utiles aux analyses.

En ce qui a trait à l'échelle d'attitude de l'élève envers l'enseignante (A.E.P.), différentes informations sont spécifiées aux élèves lors de l'administration. Puisque ce test peut s'administrer en groupe, l'assistante de

recherche est mandatée pour donner les consignes et les explications du test à l'aide d'un exemple inscrit préalablement au tableau de la classe. Lors de la passation, l'assistante doit lire aux élèves les adjectifs bipolaires qui composent l'échelle sémantique ainsi qu'une brève définition pour chacun des mots. Ces définitions sont identiques lors de chacune des passations. Les élèves sont autorisés à demander de l'aide s'ils en ressentent le besoin. L'assistante de recherche qui doit soutenir les jeunes élèves lors de l'administration, leur explique qu'en aucun temps leur enseignante ne sera mise au courant de leurs réponses.

Voici l'exemple complet administré aux sujets de notre échantillon:

Impatiente	_____ (-1 0 +1)	Patiente
	(Les valeurs ne sont pas inscrites lors de la passation)	

Où:

Patiente signifie que l'enseignante garde son calme.

Impatiente signifie que l'enseignante ne garde pas son calme.¹⁶

La consigne pour ce questionnaire s'énonce ainsi :

«Sur ta feuille-réponses tu vois deux colonnes de mots. Entre ces deux colonnes tu retrouves trois lignes pour que tu puisses inscrire ta réponse. A chacun des mots que je vais te lire, je vais te dire sa définition. Tu verras que les mots d'une même ligne sont des contraires. Il est important que tu écoutes chaque définition que je vais te lire pour que tout le monde ait la même définition du mot en tête. N'oublie pas que pour cette activité tu dois toujours penser que c'est de ton professeure que l'on parle.»

¹⁶ Voir annexe A pour l'A.P.E.

Avant la passation du test de lecture, la consigne précise aux élèves, qu'aucune aide ne peut leur être fournie par les expérimentatrices en place. Toutefois, une définition du mot "écrevisse" a été fournie, puisque la majorité des élèves ne le maîtrisaient pas encore.

La consigne pour l'administration de ce test se lit comme suit :

«Baluchon a souvent observé un petit animal. Puis un jour, il veut le capturer, mais il ne sait pas comment le nourrir. D'après ce qu'on dit dans le texte, que mange ce petit animal? Afin que Baluchon puisse nourrir convenablement son petit animal, écris sur ta feuille-réponses, ce que mange le raton-laveur dans le texte, uniquement ce que l'animal mange. Tu n'es pas obligé de remplir toutes les lignes de ta feuille.»

Chapitre IV

Résultats

À l'intérieur de ce chapitre, les résultats relatifs à l'hypothèse principale et à la question exploratoire, formulées à la fin du deuxième chapitre, sont présentés. Deux sections y sont élaborées afin de bien analyser les variables en jeu dans la présente recherche.

La première section présente les résultats liés à l'attitude de l'élève envers son enseignante mesurée à l'aide de l'*Échelle d'Attitude de l'Élève envers son Professeur (A.E.P.)*, en relation avec le rendement au test de lecture (Baluchon voit un raton-laveur). La deuxième partie tente également de vérifier la relation entre l'attitude de l'élève et son rendement en lecture, mais cette fois à l'aide de l'item «attitude envers l'enseignante» du questionnaire *Attitude envers le Vécu Scolaire*, instrument complémentaire à l'A.E.P..

De plus, ces deux instruments servant à mesurer la variable indépendante (attitude de l'élève envers son enseignante) sont mis en relation avec le sexe des élèves. Ces analyses viennent vérifier la question exploratoire suivante: «Est-ce que les élèves de sexe féminin présentent une attitude plus positive envers leur enseignante que les élèves de sexe masculin?». Pour débiter l'analyse des résultats, la vérification de la question exploratoire est d'abord vérifiée.

Le Sexe En relation Avec l'Attitude De l'Élève Envers Son Professeur

Afin de vérifier la question exploratoire « Est-ce que les élèves de sexe féminin présentent une attitude plus positive envers leur enseignante que les élèves de sexe masculin ? », nous avons effectué un test de comparaison (table de contingence). Cette statistique met en relation la variable sexe avec l'*Attitude de l'Élève envers son Professeur (A.E.P.)* ainsi qu'avec l'attitude de l'élève envers son enseignante, item de l'instrument *Attitude de l'Élève Envers Son Vécu Scolaire*.

Tout d'abord, une analyse descriptive nous a permis de vérifier le sexe des élèves de notre échantillon en terme de pourcentage. On constate dans le tableau 1 que la constitution de l'échantillon par rapport au sexe des sujets est d'une répartition quasi-équivalente.

Tableau 1
Répartition de l'échantillon selon le sexe des sujets

Sexe	Nombre	Pourcentage
Masculin	500	51.07%
Féminin	479	48.93%
Total	979	100%

Un test de comparaison a par la suite été effectué soit la distribution de fréquence (Chi-Carré). Cette analyse démontre que 9.8% des sujets masculins

et 6.8% des sujets féminins présentent une attitude négative (coefficient de contingence: .057, p : .02, corrigé p : .02). Le résultat de cette analyse statistique relève une différence significative. Le tableau 2 présente ces résultats.

Tableau 2

Attitude des élèves envers leur professeur
Résultats de la table de contingence selon le sexe des élèves (N:979)

	Attitude négative	Attitude positive	Total
Masculin	60.49% (n=49)	50.22% (n=451)	51.07% (n=500)
Féminin	39.51% (n=32)	49.78% (n=447)	48.93% (n=479)
Total	100% (n=81)	100% (n=898)	100% (N=979)

La même analyse a été reproduite avec l'item de l'instrument *Attitude de l'Élève envers son Vécu Scolaire* (attitude de l'élève envers son enseignante) et affichent des résultats similaires. Cette analyse démontre que 9.4% des sujets masculins et 5.4% des sujets féminins présentent une attitude négative (coefficient de contingence: .075, p : .08, corrigé p : .1). Encore une fois, il est possible d'observer une différence significative. (tableau 3)

Les résultats ci-haut permettent de répondre à une partie de la question exploratoire qui énonce que les élèves de sexe féminin démontrent une attitude plus positive envers leur enseignante que les élèves de sexe masculin. En effet, nous sommes à même de constater une différence

significative entre l'attitude de l'élève envers son enseignante selon le sexe de l'élève, les filles ayant des attitudes plus positives envers leur enseignante comparativement aux garçons.

Tableau 3

Attitude des élèves envers leur enseignante
Résultats de la table de contingence selon le sexe des élèves (N:979)

	Attitude négative	Attitude positive	Total
Masculin	9.4% (n=47)	90.6% (n=453)	100% (n=500)
Féminin	5.43 (n=26)	94.57% (n=453)	100% (n=479)
Total	7.46% (n=73)	92.54% (n=906)	100% (N=979)

**Attitude de l'Élève Envers Son Professeur (A.E.P.)
et Le Rendement En Lecture (Baluchon Voit Un Raton-Laveur)**

L'hypothèse principale de la présente recherche stipule que les élèves qui présentent une attitude négative envers leur enseignante auront un faible rendement en lecture. Afin de vérifier cette hypothèse, plusieurs stratégies sont utilisées dans le but d'analyser les résultats sous différents angles. Pour chacune des variables, des statistiques descriptives (moyenne et écart-type), des tests de comparaison soit des corrélations, des Anova ainsi que des tables de contingence (Chi-Carré) sont appliqués.

Analyses descriptives

Les scores globaux de l'A.E.P. se calculent par l'addition de chacune des 8 réponses obtenues pour les adjectifs bipolaires de l'échelle. Les scores peuvent avoir un maximum de 8 et un minimum de -8. Les sujets présentant un score inférieur ou égal à 0 sont considérés comme ayant une attitude négative, tandis que les sujets présentant un score supérieur à 0 sont considérés comme ayant une attitude positive envers leur enseignante. Pour l'instrument de mesure l'A.E.P, la moyenne des scores des élèves est de 5.8 avec un écart-type de 3.16. Lorsque nous considérons deux catégories d'attitude c'est-à-dire positive et négative, nous observons que 8% des sujets (n=81) présentent une attitude négative envers leur enseignante alors que 92% (n=898) démontrent une attitude positive, ce qui dans l'ensemble représente une attitude très positive des élèves.

En ce qui a trait aux scores de lecture, nous considérons comme une réussite pour les sujets, un score de 4 bonnes réponses et plus sur 6 et comme un échec, un score de 3 bonnes réponses et moins. La moyenne obtenue par les sujets pour le test de lecture est de 4.63 avec un écart-type de 1.42. En terme de succès/échec pour le test de lecture «Baluchon voit un raton-laveur», nous observons que 16% des sujets (n=152) ont échoué et 84% (827) ont réussi le test. Ces résultats sont cohérents avec ceux observés dans le milieu scolaire québécois où l'on retrouve généralement entre 15 et 20% d'élèves qui présentent des difficultés en français.

Tests de comparaison

Une corrélation de Pearson a d'abord été calculée entre la variable indépendante A.E.P. (score continu) et la variable dépendante (rendement en lecture). L'objectif de cette analyse est de vérifier la présence d'une relation possible ou non entre ces deux variables. À l'application de cette analyse statistique, les résultats ne démontrent pas l'existence d'une relation importante entre l'attitude de l'élève envers son enseignante et son rendement en lecture. Le coefficient de corrélation est négatif (-.023) de plus, il est très faible et non significatif.

Certaines recherches ont démontré que les élèves de sexe féminin présentaient une attitude plus positive envers leur enseignant que les élèves de sexe masculin. Cette conclusion de recherche s'avérait significative chez une population d'élèves de sixième année du primaire (Potvin & Rousseau, 1991). De plus, dans la présente recherche l'analyse de l'attitude des filles et des garçons envers l'enseignante à l'aide du Chi-Carré, a démontré une différence significative en faveur des filles. Il peut donc être important de prendre en considération la variable sexe dans nos traitements. Dans l'analyse qui suit, nous tiendrons compte de la variable sexe de l'élève tout en vérifiant l'effet possible de la variable attitude de l'élève envers son professeur sur la variable dépendante rendement en lecture. Cette analyse permet de vérifier les interactions possibles entre l'attitude de l'élève envers son enseignante, le sexe de l'élève et le rendement en lecture. Comme le présente le tableau 4, l'analyse de variance démontre pour la variable sexe, une valeur de $F(1,975)=.438$, non significative ($p=.51$). En ce qui concerne la

variable attitude de l'élève envers son professeur la valeur de $F(1,975)$ est de .63 et non significative ($p=.43$). De plus, aucune interaction entre les variables sexe et A.E.P. n'est observée ($p=.73$).

Tableau 4

Sexe et attitude des élèves envers leur professeur (A.E.P.)
Résultats du test Anova selon le rendement en lecture (N:979)

	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Attitude de l'élève (A.E.P.)	1	1.276	.632	NS
Sexe de l'élève	1	.883	.438	NS
Relation attitude/sexe	1	.248	.123	NS
Résiduel	975	2.018		

Ce traitement nous permet de constater qu'il n'existe pas de lien significatif entre l'A.E.P. et le rendement en lecture. De plus, la variable sexe ne semble pas jouer de rôle au niveau de l'interaction attitude et rendement.

Une analyse des fréquences a finalement été effectuée afin de mettre les catégories de l'A.E.P. (attitude positive ou négative) en relation avec le test de lecture également catégorisé en terme de réussite et échec. Nous observons que 13.58% ($n=11$) des élèves qui présentent une attitude négative envers leur enseignante subissent un échec en lecture (Coefficient de contingence: .016 p : .61, corrigé p : .73). Comme le tableau 5 le présente, il ne semble pas exister de relation significative entre l'attitude positive ou

négative et le succès ou l'échec en lecture. En effet, la proportion d'élèves qui présentent une attitude négative et qui sont en situation d'échec en lecture ne diffère pas de façon significative de celle où les élèves démontrent une attitude positive et un échec au niveau du rendement au test de lecture.

Tableau 5

Attitude des élèves envers leur professeur (A.E.P.)
Résultats de la table de contingence selon le test de lecture (N:979)

	Lecture échec	Lecture réussite	total
Attitude négative	13.58% (n=11)	86.42% (n=70)	100% (n=81)
Attitude positive	15.7% (n=141)	84.3% (n=757)	100% (n=898)

Comme le témoigne les tests de comparaison présentés ci-haut, les résultats ne démontrent pas de différence significative entre nos deux variables (attitude de l'élève envers son enseignante et le rendement au test de lecture). Afin de vérifier sous un autre angle la relation possible entre l'attitude de l'élève envers son enseignante et son rendement en lecture, il peut s'avérer intéressant de se référer à l'instrument d'*Attitude envers le Vécu Scolaire*, notre deuxième instrument de mesure.

**Attitude De l'Élève Envers Son Enseignante
(Item De l'Instrument Attitude Envers le Vécu Scolaire)
et Le Rendement En Lecture**

Lors de la description des instruments de mesure au chapitre précédent, nous avons spécifié que l'instrument *Attitude de l'Élève envers son Vécu Scolaire* de Harter (1982) viendrait soutenir l'*Échelle d'Attitude de l'Élève envers son Professeur* version abrégée de Potvin (1994). Cette section cherche donc à vérifier si les résultats de ce deuxième instrument viennent corroborer ceux de l'*Attitude de l'Élève envers son Professeur*.

Analyses descriptives

Pour cet instrument, il suffit d'additionner le résultat de chacune des quatre questions pour en arriver à un score maximum possible de 4 et un minimum de 0. Les sujets présentant un score de 2 et plus sont considérés comme ayant une attitude positive envers l'école et ceux ayant moins de 2 comme présentant une attitude négative envers l'école. Puisque notre hypothèse s'attarde sur une attitude plus spécifique, soit celle envers l'enseignante, nous avons approfondi notre analyse en allant observer les résultats de l'item ayant trait à cette variable. Lors de la correction de cet item, la réponse de l'élève est transformée en valeur numérique, où un score de 1 indique une attitude positive et 0, une attitude négative.

Lors de l'analyse de l'item «attitude envers l'enseignante», nous constatons que 7.5% des élèves (n=73) présentent une attitude négative alors que 92.5% des élèves (n=906) qui démontrent une attitude positive (N: 979).

Tests de comparaison

Une corrélation de Pearson a été calculée entre la variable indépendante (Attitude envers l'enseignante, item de *L'Attitude de l'élève envers leur Vécu Scolaire* et la variable dépendante (rendement en lecture) afin de vérifier si une relation est présente entre elles. Le coefficient de corrélation est négatif (-.018, non-significatif) et soutend par le fait même, peu de relation entre les variables à l'étude.

Dans le but de suivre la même méthode d'analyse statistique qu'à l'intérieur de la section précédente (variables: A.E.P et rendement en lecture), nous avons tout d'abord, effectué un test d'Anova. Cette analyse nous permet de vérifier si la variable sexe influence les résultats. Cette dernière est placée en relation avec la deuxième variable indépendante c'est-à-dire l'attitude de l'élève envers son enseignante sur le rendement en lecture, la variable dépendante de la recherche. L'analyse de variance du tableau 6 présente pour la variable sexe, une valeur de $F(1,975)=.128$ ce qui est non significatif ($p=.72$). En ce qui a trait à la variable attitude de l'élève envers son enseignante, la valeur de $F(1,975)$ est de .365 et non significative ($p=.55$). On ne peut observer d'interaction entre les deux variables. Ces résultats viennent ainsi soutenir ceux de la première analyse, où nous tentions de vérifier les effets possibles de la variable sexe et attitude de l'élève sur le rendement en lecture ($p=.99$).

Tableau 6

Sexe et attitude des élèves envers leur enseignante
Résultats du test Anova selon le rendement en lecture (N:979)

	<i>dl</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>
Attitude de l'élève*	1	.737	.365	NS
Sexe de l'élève	1	.259	.128	NS
Relation attitude/sex	1	.0004	.0002	NS
Résiduel	975	2.017		

*L'item attitude envers enseignante de l'instrument de mesure *Attitude envers le Vécu Scolaire*.

Nous avons finalement tenté de placer la variable attitude envers l'enseignante en relation avec le rendement scolaire en lecture à l'aide d'une table de contingence. Nous observons pour les élèves qui subissent un échec au test de lecture, que 9.59% de ceux-ci présentent une attitude négative, alors que 16% des élèves qui échouent affichent une attitude positive (coefficient de contingence: .46, *p*: .15, corrigé *p*: .20). Ces résultats nous permettent de constater que les élèves qui ont échoué au test de lecture démontrent une attitude plus positive envers leur enseignante. Le tableau 7 présente les résultats de la table de contingence.

Tableau 7

Attitude des élèves envers leur enseignante
 Résultats de la table de contingence selon le test de lecture (N:979)

	Lecture échec	Lecture réussite	Total
Attitude négative	9.59% (n=7)	90.41% (n=66)	100% (n=73)
Attitude positive	16% (n=145)	84% (n=761)	100% (n=906)

Au regard des résultats mentionnés ci-haut, notre l'hypothèse principale qui stipule que les élèves ayant une attitude négative envers leur enseignante démontreront un faible rendement en lecture, ne peut être confirmée.

Suite aux analyses des résultats concernant l'attitude des élèves mesurée par l'échelle A.E.P. ainsi que par l'item du Vécu Scolaire, il semble que dans l'ensemble les élèves présentent une attitude positive envers leur enseignante. De plus, la variable attitude ne semble pas être en lien avec le rendement en lecture. Finalement, en ce qui a trait à la variable sexe, nous pouvons conclure que le sexe des élèves n'est pas une variable qui interagit sur la relation entre l'attitude de l'élève et son rendement en lecture.

Chapitre V

Discussion

Contrairement à nos attentes, les résultats obtenus dans la présente recherche n'ont pas soutenu l'hypothèse stipulant que l'attitude de l'élève envers son enseignante est en relation avec son rendement scolaire en lecture. De plus, ils s'orientent de façon opposée aux élaborations des principes de la théorie du béhaviorisme paradigmatique. Malgré le fait que les résultats parviennent aux mêmes conclusions que ceux de Beaulieu (1989), Pellerin (1989) et Muller (1980), ils demeurent à l'encontre de ceux de Bloom (1979), Richards et Bear (1986) et Syropoulos (1993) qui affirment que l'attitude scolaire de l'élève est en relation avec son rendement académique. En ce qui a trait à la question exploratoire, qui interrogeait à savoir si le sexe de l'élève influence son attitude envers son enseignante, les résultats varient. On constate en effet que le sexe de l'élève influence l'attitude envers l'enseignante, mais l'on ne distingue pas de différence lorsque l'on associe ces deux variables avec le rendement en lecture. Cette dernière constatation ne soutient pas les conclusions de Barker Lunn (1972, dans Maddocks, 1989, p. 23) ainsi que ceux de Potvin et Paradis (1994) qui démontrent que les filles présentent une attitude plus positive envers leur enseignante que les garçons. Il est difficile d'expliquer les résultats de la présente recherche car peu d'études se sont attardées sur l'attitude de l'élève envers leur enseignante. La majorité des travaux se concentrent sur l'attitude de l'enseignant envers leur élève ou l'attitude scolaire de l'élève en relation avec leur rendement académique. Il est toutefois possible d'expliquer les résultats de l'étude selon différents facteurs.

Le présent chapitre se concentre sur les explications des résultats selon les théories présentées dans le contexte théorique du premier chapitre. Ces dernières soulignent quelques phénomènes à tenir en considération lorsque les recherches sur les attitudes et le comportement parviennent à des conclusions négatives, où les comportements ne sont pas cohérents avec les attitudes des sujets. Mais revoyons d'abord les recherches traitant du même sujet d'étude ou connexes, soit les relations élève/enseignant, les attitudes scolaires et la performance scolaire.

Plusieurs des études citées dans notre recension d'écrits, appuyaient l'hypothèse de la présente recherche. Toutefois, les variables de leurs recherches s'orientaient dans une optique plus globale, c'est-à-dire en considérant le rendement académique et l'attitude scolaire en général. Les conclusions de ces recherches viennent à l'encontre des résultats retrouvés au chapitre précédent. Par exemple, Richards et Bear (1986) et Syropoulos (1993) ont clairement démontré que l'attitude scolaire de l'élève et son rendement académique sont en relation.

Gilly (1980) explique que l'élève, en particulier du premier cycle du primaire, se centre prioritairement sur la satisfaction des besoins d'ordre affectif envers son professeur plutôt que les besoins d'ordre cognitif; Soppe (1991) confirme que les jeunes élèves de moins de 8 ans peuvent se former un jugement personnel de leur professeur; Brophy et Evertson (1981), Brophy et Good (1974), Donaldson (1980) et Potvin (1982, 1983, 1989) démontrent que la relation élève/enseignant est plus négative lorsqu'il

s'agit d'élèves en difficulté scolaire. Toutes ces conclusions de recherches nous portaient à croire qu'il pouvait exister une relation entre l'attitude des élèves envers leur enseignante et leur rendement scolaire.

En ce qui concerne la relation entre le sexe et l'attitude des élèves, deux recherches sont parvenues à des conclusions significatives, dans lesquelles les élèves de sexe féminin présentent une attitude plus favorable que les élèves de sexe masculin. L'étude de Barker Lunn (1972) démontre que les filles ont une attitude vis-à-vis des études plus favorable. Il attribue ce fait au caractère de conformité, démontré par les filles qui ont tendance à se conformer davantage (donc présentent une meilleure adaptation). Potvin et Paradis (1994) parviennent également à la conclusion que les filles démontrent des attitudes significativement plus positives envers leur enseignante que les garçons.

Comme nous l'avons mentionné, plusieurs chercheurs viennent, par leurs résultats, confirmer une très faible relation entre l'attitude de l'élève envers l'école et/ou son enseignant et son rendement scolaire. De nombreuses recherches concluent que l'attitude de l'élève n'est pas la seule variable pouvant venir influencer le rendement. Le support des parents, l'attitude de l'élève envers les matières scolaires en général et prises séparément, la perception de la compétence scolaire, sont tous des facteurs pouvant venir influencer et inférer sur l'attitude de l'élève envers son enseignante. Un autre facteur ayant pu influencer la recherche est l'âge des sujets. En effet, Soppe (1991) a démontré que les jeunes élèves ont tendance à avoir un jugement personnel plus favorable envers leur enseignant que les

élèves plus âgés. Rousseau et Potvin (1993) ont également constaté que les élèves de bas âge tendent à avoir des attitudes plus positives, que les élèves plus âgés.

Pellerin (1989) par exemple, n'a pu démontrer son hypothèse qui stipulait que les élèves ayant un faible rendement scolaire avaient une perception plus négative de la relation enseignant/élève, que les élèves ayant un haut rendement scolaire.

Beaulieu (1989) atteint des conclusions similaires en n'établissant pas de lien entre l'attitude scolaire de l'élève et son rendement académique. Dans sa recherche, il tentait de démontrer qu'un élève ayant un rendement scolaire élevé présenterait des attitudes scolaires plus positives comparativement aux élèves en difficulté scolaire. Beaulieu soutient dans ses recommandations que plusieurs facteurs autres que l'attitude de l'élève envers son enseignant peuvent venir influencer le rendement.

Muller (1988) a appliqué la théorie de Bloom (1979) et a démontré que les performances cognitives jouent un rôle prédominant dès les premières années de la scolarisation. De plus, il constate que la variable affective la plus significative dès le début de la scolarité du jeune élève est la perception qu'il a de sa compétence scolaire. Toutefois, les caractéristiques affectives ne seraient pas en très grande relation avec la performance. Il demeure que ces caractéristiques jouent un rôle prédominant selon Bloom.

Il importe maintenant de tenter d'expliquer les résultats de la recherche par différents éléments théoriques. Certains concepts sous-tendent des explications pouvant engendrer des résultats ne correspondant pas aux principes énoncés à l'intérieur des théories.

Les théories de l'auto-attribution viennent enrichir les explications relatives aux résultats de la recherche. Elles stipulent qu'un individu qui attribue les conséquences à des facteurs externes sera susceptible de les attribuer aux situations s'y rattachant. Prenons un exemple se rattachant à la présente recherche. Un élève démontre des attitudes négatives envers son enseignante mais possède un contexte scolaire et familial favorisant la réussite académique. S'il ne performe pas en lecture, l'élève peut vivre une situation d'inconfort par rapport à ses pensées et ses actions. Afin d'enrayer l'inconfort de cette situation, il fera tout son possible pour neutraliser ses efforts dans sa réussite en lecture. En d'autre terme, si cet élève attribue les conséquences à des facteurs externes, il se comportera de façon à ce que ceux-ci expliquent son comportement (encadrement favorisant la réussite académique → succès en lecture).

De façon plus spécifique, la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Azjen (1980, dans Vallerand, 1994) soutient un élément central quant au concept d'attitude: «l'intention comportementale». L'intention prise en ce sens, implique les facteurs qui motivent une action ou un comportement. Puisque l'attitude est un élément prédicteur d'un comportement, les auteurs expliquent qu'elle a nécessairement une influence directe sur

l'intention. La perception de la personne quant aux pressions sociales (parents, pairs) vient déterminer l'intention.

Les sujets de notre recherche peuvent être facilement influencés par les pressions des parents, des pairs et du réseau scolaire dans la voie de la réussite scolaire. Entwistle et Hayduk (1988) expliquent la pression parentale à l'aide de la *dépendance sociale*, où le jeune élève peut être modelé par ses parents et/ou enseignantes, au maintien d'une haute performance au niveau du cheminement scolaire (lecture et mathématique).

A l'intérieur de la théorie du béhaviorisme paradigmatique (Staats, 1986), on soutient que les comportements d'un individu sont régis par des stimuli sociaux ayant des propriétés renforçantes et directives des réponses d'approche ou d'évitement, provoquant des réponses émotives positives ou négatives appelées attitudes. S'appuyant sur cette théorie, nous nous serions attendus à ce que l'interaction sociale reflète la même intensité au niveau de l'attitude négative de l'élève envers son enseignante et de son rendement en lecture. À ce sujet Leduc (1980) peut éclairer les résultats ne soutenant pas cette association. Elle explique qu'il arrive que les comportements manifestes ne correspondent pas toujours aux attitudes exprimées. Ce phénomène peut être causé par trois variables de l'interaction sociale. 1- les caractéristiques physiques, 2- le comportement, 3- les autres stimuli (répertoires de personnalités acquis et les stimuli présents dans la situation). Il est fort possible que plusieurs stimuli contradictoires se rattachent à une ou des situation(s) particulière(s). Dans le cas de la présente recherche, des stimuli ayant trait à l'attitude négative de l'élève et à la performance scolaire

ont pu conduire l'élève à choisir le comportement le plus adapté à la situation, c'est à dire la performance scolaire. Ainsi, il opte pour les stimuli sociaux qui lui seront plus profitables à long terme et plus acceptés socialement.

La recension de Tapia et Roussay (1991) propose trois explications qui peuvent venir expliquer les résultats de recherches où la relation attitude-comportements n'est pas confirmée. De plus, elle vient en quelque sorte résumer les théories précédemment citées. Ce retour nous permet de supposer différentes explications au sujet des résultats infirmant l'hypothèse de la présente recherche.

Tapia et Roussay (1991) discutent du fait que les recherches non-concluantes sur l'attitude et le comportement peuvent s'expliquer par trois causes différentes. 1- L'influence de la situation immédiate, 2- L'action de plusieurs attitudes complémentaires ou contradictoires, 3- le décalage. En établissant un parallèle entre ces facteurs et notre recherche, il nous est possible d'avancer certaines hypothèses ayant pu influencer les variables de l'étude.

L'influence de la situation immédiate sous-tend que l'individu peut agir de façon opposée à ses attitudes. En effet, si la situation lui procure une obligation logique d'agir à l'encontre de ses attitudes, la personne déclinera les stimuli de ses attitudes au profit de la situation immédiate. En d'autres termes, si un élève a une attitude négative envers son enseignante mais que les pressions familiales, scolaires ou sociales le contraignent à performer au

niveau académique, l'élève ne verra pas d'autre possibilité que d'agir à l'encontre de ses attitudes et de démontrer un bon rendement scolaire.

L'action de plusieurs attitudes complémentaires ou contradictoires est également un facteur pouvant influencer les résultats de la recherche. Par exemple, si un élève a des attitudes positives envers l'école mais négatives envers son enseignante, il pourra choisir de se comporter selon les stimuli de sa première attitude (attitude positive envers l'école) puisque cette dernière lui procurera des bénéfices à long terme.

Contrairement aux précédentes hypothèses explicatives de Tapia et Roussay (1991), le facteur «décalage» n'a pu venir influencer les résultats de la présente recherche. En effet, la notion de décalage stipule qu'un certain laps de temps entre les collectes de données peut influencer l'attitude mesurée; c'est-à-dire évaluer dans un premier temps l'attitude et dans un deuxième temps le comportement relié à cette même attitude. Les auteurs donnent en exemple les sondages référendaires où la première mesure est la position des individus selon les parties et la deuxième, le résultat aux élections. Dans notre cas, lors la cueillette de données nous avons mesuré l'attitude et le comportement (rendement en lecture) en l'espace de vingt minutes. Il n'y a donc eu aucun décalage entre les prises de données.

Tapia et Roussay (1991) font également la relation entre la notion d'attitude et celle de motivation, même s'ils les considèrent comme deux notions relativement différentes. Leur définition de la motivation est la suivante «... Les résultats d'états de tensions internes à l'individu provoqués

par des besoins, et susceptibles de déclencher des conduites propres à satisfaire ses besoins.» (Tapia & Roussay, 1991, p.21). Ils expliquent que l'*objet de la motivation* est habituellement plus précis chez la personne que celui de l'attitude. Les résultats de notre étude pourraient être expliqués par cette notion où l'élève a comme objet de motivation la réussite de son année scolaire qui prédomine sur son objet d'attitude (attitude négative envers son enseignante).

Une deuxième recension d'écrits, celle-ci de Valois et *al.* (1994), nous permet également de comprendre différents éléments explicatifs des résultats de la recherche. Les auteurs citent à l'intérieur de leur recension d'écrits sur le processus de la dynamique attitude-comportement, l'auteur Thurstone (1928) qui explique que le comportement ne reflète pas nécessairement les attitudes des individus.

La mesure de l'attitude telle qu'exprimée par les opinions d'un individu ne représente pas nécessairement une prédiction de ce qu'il fera. La situation où les opinions émises par un individu ne concordant pas avec ses comportements ne nous concerne pas puisque nous cherchons pas à prédire les comportements. Nous devons présumer qu'il existe un intérêt à connaître ce que les gens pensent même s'il s'avère que les comportements qu'ils adoptent ne correspondent pas à leurs opinions. (Thurstone, 1928, p.39 dans Valois et al. 1994)

Valois et al. (1994) citent également Fishbein et Ajzen (1975) et Triandis (1977) qui suggèrent qu'une faible relation attitude-comportement peut s'expliquer par le fait que l'attitude à elle seule peut ne pas suffire à prédire un comportement.

Il est également important de tenir compte des instruments utilisés, car mesurer l'attitude est relativement complexe, surtout avec de jeunes enfants. Demander un jugement envers une personne qui est significative peut provoquer certaines réactions chez les répondants. Lors de l'administration des deux instruments servant à mesurer l'attitude de l'élève envers leur enseignante, un biais a pu venir influencer les réponses des sujets: l'effet de désirabilité sociale, c'est-à-dire «...La tendance à donner de soi une image qui est conforme à celle du groupe auquel on appartient»¹⁷. Ce biais est un élément à ne pas négliger lorsque l'on mesure l'attitude envers un enseignant à l'intérieur du groupe-classe. Dans Valois et al. (1994), Thurstone (1928) explique qu'il faut accepter que les répondants d'une échelle d'attitude peuvent cacher leur vraie attitude lorsqu'ils répondent.

Un deuxième facteur à prendre en considération est la version abrégée de l'échelle sémantique différentielle *Attitude de l'Élève envers son Professeur* qui présente une consistance interne peu élevée. Lors de l'étude sur les valeurs psychométriques de l'instrument, l'analyste avait mentionné une mise en garde à ce sujet. Il est possible que la recherche ait démontré que l'on doit être vigilant quant à l'item bon/mauvais, puisque ce dernier, lorsque qu'intégré dans l'échelle, provoque une diminution de l'alpha de Cronbach (.66 à .64, alpha standardisé: .65 à .62).

L'étude de Malpass (1953) qui tentaient de vérifier la perception scolaire des élèves en relation avec leur résultat académique, est un bel

¹⁷ Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1991, p.212.

exemple des difficultés rencontrées lors de l'utilisation d'instruments mesurant l'attitude. En effet, ce chercheur a pu découvrir une relation significative entre les variables à l'étude mais ne peut la démontrer de façon significative avec les scores obtenus à ses tests standardisés. Ceci vient soutenir l'idée que les instruments utilisés pour mesurer l'attitude peuvent avoir certaines lacunes au niveau de la validité, autrement dit que les instruments ne mesurent pas exactement ce qu'ils devraient mesurer.

Suite à cette discussion, les explications des différentes théories et des chercheurs nous amènent à conclure que l'attitude de l'élève envers son enseignante ne peut, à elle seule, venir influencer le rendement en lecture. Plusieurs autres stimuli sociaux ou influences (inverse à l'attitude négative), viendraient assurément jouer un rôle au niveau du rendement. De plus, toutes ces explications nous amènent à nous questionner à savoir jusqu'à quel point un élève de 8 ans peut se permettre et accepter de ne pas aimer son enseignante. L'effet de désirabilité sociale et de pressions sociales, nous confirment qu'un tel sentiment ou une telle attitude peut difficilement s'exprimer de façon claire et précise autant à l'intérieur d'une échelle sémantique mesurant l'attitude qu'à l'intérieur même des comportements de l'enfant.

Chapitre VI

Conclusion

L'objectif de la recherche longitudinale dans laquelle s'inscrit la présente recherche visait à explorer les facteurs pouvant influencer le rendement scolaire des élèves et ce, dès le début de la scolarisation. Plusieurs recherches précisaient l'importance de l'attitude scolaire et de la relation élève/enseignant dans le cheminement académique des élèves. Ces études ont donc orienté le choix de notre hypothèse principale de recherche qui tente d'examiner de façon plus spécifique un des facteurs pouvant influencer le vécu scolaire du jeune, c'est-à-dire l'attitude de l'élève de deuxième année du primaire envers son enseignante et son rendement en lecture. Dans un deuxième temps, une question exploratoire a été formulée afin de vérifier si le sexe de l'élève pouvait influencer son attitude envers son enseignante.

Différents cadres théoriques ont été présentés afin d'analyser la notion d'attitude sous différentes perspectives. Notre choix s'est finalement arrêté sur la théorie du béhaviorisme paradigmatique puisqu'elle semble la plus appropriée à l'étude du développement et de l'apprentissage des attitudes chez l'individu.

Les résultats de la recherche ne démontrent pas de différences significatives au niveau du rendement en lecture selon que les élèves présentent une attitude positive ou négative envers leur enseignante. De plus, en réponse à la question exploratoire ayant trait au sexe de l'élève,

nous constatons que les filles démontrent une attitude plus positive que les garçons envers leur enseignante. Toutefois, les variables sexe, attitude envers l'enseignante et rendement en lecture ne s'influencent pas entre elles.

La discussion de ces résultats arrive à différentes conclusions pouvant expliquer la relation non significative de l'attitude-comportement. Il est important lors d'étude traitant de ce sujet, de tenir compte de facteurs tels la désirabilité sociale, la compétition de stimuli, la pression sociale, et de l'attitude scolaire en général qui peuvent jouer un rôle considérable dans le phénomène attitude-comportement. En effet, ces facteurs peuvent s'imposer plus fortement chez l'élève que son attitude négative envers l'enseignante. L'élève n'a alors d'autres choix que de se conformer aux stimuli positifs.

Les explications relatives aux résultats de la recherche soumises dans la discussion du précédent chapitre, nous amènent à nous questionner à savoir jusqu'à quel point un élève de 8 ans peut se permettre et accepter de ne pas aimer son enseignante. L'effet de désirabilité sociale et de pressions sociales, nous confirment qu'un tel sentiment ou une telle attitude peut difficilement s'exprimer de façon claire et précise et ce, autant à l'intérieur d'une échelle sémantique mesurant l'attitude qu'à l'intérieur même des comportements de l'enfant. Il est également pertinent de s'interroger au sujet des instruments utilisés qui peuvent être influencés par le biais de désirabilité sociale. De plus, ces instruments peuvent comporter certaines lacunes non négligeables au niveau de leur validité.

Les données résultants de cette recherche, permettent de comprendre que l'attitude envers l'enseignante, ne peut à elle seule venir influencer le rendement scolaire des élèves en bas âge. Elles portent également à se questionner jusqu'à quel point un élève peut se permettre d'exprimer une attitude négative envers une personne significative dans son cheminement scolaire et social. Finalement, il est possible que l'attitude de l'élève ne soit pas encore suffisamment définie chez le jeune élève et que la reprise de cette recherche chez des élèves plus âgés (6^e année et de niveau secondaire) donnerait des résultats confirmant notre hypothèse principale.

Terminons cet ouvrage par une réflexion de Harel (1991) qui explique notre intérêt de recherche et poussera éventuellement d'autres chercheurs et intervenants à ne pas négliger la variable «attitude de l'élève envers son enseignant».... Malgré les nombreux facteurs qui peuvent influencer les perceptions des jeunes élèves nous ne devons jamais oublier qu'il sont sensibles à la personne de l'enseignant.

Références

- Babad, E., Berniemi, F. & Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal*, Spring, 28 (1), 211-234.
- Beaulieu, P. (1989). *L'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième année du primaire en relation avec le rendement scolaire et l'attitude des enseignants*, Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Eds: Labor. Traduit par Vivianne De Landsheere. Bruxelles.
- Boulay, C. & Pelletier, G. (1986). *Français 2: Evaluation des apprentissage, en lecture, en écriture et en communication orale. Guide d'utilisation*. Montréal: Lidec.
- Brophy, J.E. & Evertson, C.M. (1981). *Student characteristics and teaching*, New-York : Longman.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships : causes and consequences*, New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons : A review and analysis of research. *Exceptional children*, 46 (7), 504-514.
- Ducros, P. (1984). L'enseignement: une dynamique de systèmes. Dans Abraham, A. & Amiel, R. *L'enseignant est une personne*, (139-144). Paris, Editions E.S.F.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of the attitudes*, Fortwoth, Tex.: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Entwisle, D.R. & Hayduk, L.A. (1988, Juillet). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61, 147-159.

- Gagnon, G., & Leduc, A. (1987). *Le béhaviorisme paradigmatique: une théorie unificatrice*. *Comportement Humain*, 1, (1). p. 3-26.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves : Rôles institutionnels et représentations*. Pédagogie d'aujourd'hui. Presses universitaires de France.
- Harel, J-P. (1991). *Recherche sur la perception d'élèves en difficultés graves d'apprentissage quant au soi professionnel de leurs enseignants dans une école secondaire privée de Mtl.* Mémoire inédit, U.Q.A.M.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et le changement des attitudes. Dans Vallerand, R. (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale*. (pp.327-405). Geatan Morin Éditeur. Boucherville.
- Leduc, A. (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes : L'approche interactionniste de Staats. *Canadian Journal of Education*, 5 (3). 15-33.
- Leduc, A. (1984). *Recherche sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard : Béhaviora.
- Leduc, A. (1987). *Réflexions et pratiques sur l'éducation aux droits. Une théorie behavioriste concernant les attitudes*. Bibliothèque nationale du Québec, Publication gouvernementale. Document 4.
- Maddocks, M. (1989). *L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire de niveau secondaire et l'influence du quartier de provenance*. Mémoire inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Malpass, L.F. (1953). Some relationship between students' perceptions of school and their achievement. *Journal of Educational psychology*, (44). 475-482.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Dans Mannoni, P. (1986). Paris :Editions E.S.F.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes: Planifier, intervenir, évaluer*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Muller, J-L. (1988). Caractéristiques affectives et performance scolaire en première année du primaire. *Revue des sciences de l'Education*, 14 (2). 205-224.
- Pellerin, M. (1989). *Lien entre le concept de soi, la perception étudiante de la relation maître/élève et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, P. (1982). *L'utilisation de l'information et du contact pour modifier l'apprentissage d'attitudes positives à l'égard des autres personnes chez les adolescents du secondaire II et IV*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Potvin, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. In R.L. Eason, T.L. Smith et F. Caron (dir.), *Adapted physical activities: From theory to implementation*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Potvin, P. (1989). *Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problem (NSRP) at the elementary level*. Buenos Aires: XXIIe congrès interaméricain de psychologie.

- Potvin, P. (1994). *L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure de l'attitude des élèves envers leur professeur (version abrégée)*. Document inédit. Laboratoire de Recherche en Intervention psycho-éducative, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Morissette, D. & St-Jean, D. (1990). *Attitudes et conditions d'apprentissage*. Document de travail inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. & Paradis, L., (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire : Rapport d'étape 1*. Projet de recherche subventionnée par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficultés scolaire*. Rapport de recherche subventionnée par le fonds pour la formation des chercheurs et de l'aide à la recherche (FCAR, EQ-3562). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. & Potvin, Y. (1993, Février). *L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. Equipe de Recherche en Intervention psycho-éducative.
- Pratkanis, A.R., Breckler, S.J. & Greenwald, A.G. (1989). *Attitudes structure and function*. Hillsdale, N.J. : Erlbaun Associates.
- Richards, H.C. & Bear, G. (1986, Avril). *Attitudes toward school subjects of academically unpredictable elementary school children*. Roundtable presented at the annual meeting of the American Education Research Association, 19.
- Rousseau, R. & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation*, 19 (4). 745-763.

- Rosenthal, R.A. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman. 4ième édition.
- Ruben, A.M. & Boyer, (1986, Mars). *Boosting Teachers' Self-esteem : A dropout prevention strategy*. Paper presented at the International Collaborative Conference on Careers. Miami, Fl.
- Silberman, M.L. (1969). Behavioral expression of teachers, attitudes towards elementary school students. *Journal of educational psychology*, 60, (5). 402-407.
- Simmer, M.L. & Barnes, M.J. (1987). *Relationship between grade one achievement and academic performance through high school*. Paper presented at the annual conference of the Ontario Educational Research Council. Ontario, RIEDEC, 88.
- Simmer, M.L. & Barnes, M.J. (1991). Relationship between first grade marks and high school dropout problem. *Journal of School Psychology*. 29. 331-335.
- Skaalvik, E.M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas : relation with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64. 133-143.
- Soppe, H. J. G. (1991). Childrens' personality Judgements of dominant and submissive teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (1). 65-71.
- Staats, A.W. (1975). *Béhaviorisme social* Traduit par Leduc, A et Beausoleil, R.(1986) Brossard : Behaviora.
- Staats, A.W. (1986). Behaviorism with a Personality : The Paradigmatic Behavioral Assessment Approach. In Nelson, R.O. & Hayes, S.C. (Ed.). *Conceptual foundations of behavioral assessment*. New-York : The Guilford Press. pp. 243-296.

- Syropoulos, M. (1993). *The elementary school curriculum efficacy program: Summer report 1991-92*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, G.A. April 12-16, 1993. Division H. Award WinnipegReport. U.S. Michigan.
- Tapia, C. & Roussay, P. (1991). *Les attitudes : question, exercices, corrigés, exemples*. Paris : Edition d'Organisation.
- Tschechtelin, M.A. & Hipskind, J.F. (1940). Measuring the attitudes of elementary school children toward their teachers. *Journal of educational psychology*, 31. 195-203.
- Tenenbaum, S. (1940). Uncontrolled expressions of children's attitudes toward school. *The elementary school journal*, 40. 670-678.
- Thomas, R. & Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes*. Eds: Que sais-je? Paris: Presses universitaire de France,
- Toraille, R. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris : Éditions E.S.F.
- Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Geatan Morin Éditeur. Boucherville, Québec.
- Valois, P., Godin, G., Desharnais, R. & Voyer, J-P. (1994). Le processus de la dynamique attitude-comportement : de la formation de l'attitude à la prédiction du comportement. *Comportement Humain*, 8. 37-54.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: age and classroom differences and children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Woolfolk, A.E. & Brooks, D.M. (1985). The influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance. *The elementary School Journal*, 85, (4). 514-528.

Annexe A

L'Échelle sémantique différentielle **Attitude de l'Élève envers son Professeur**

Consigne

Sur ta feuille-réponse tu vois deux colonnes de mots. Entre ces deux colonnes tu retrouves trois lignes pour que tu puisses inscrire ta réponse. A chacun des mots que je vais te lire, je vais te dire sa définition. Tu verras que les mots d'une même ligne sont des contraires. Il est important que tu écoutes chaque définition que je vais te lire pour que tout le monde ait la même définition du mot en tête. N'oublie pas que pour cette activité tu dois toujours penser que c'est de ton professeure que l'on parle.

Voici l'exemple complet administré aux sujets de notre échantillon:

Impatiente	_____	_____	_____	Patiente
	(-1	0	+1)	
(Les valeurs ne sont pas inscrites lors de la passation)				

Où:

Patiente signifie que l'enseignante garde son calme.

Impatiente signifie que l'enseignante ne garde pas son calme.

ÉCHELLE D'ATTITUDE DE L'ÉLÈVE ENVERS LE PROFESSEUR

VERSION COURTE

(Potvin, 1994)

NOM de l'élève: _____

Selon toi, ton professeur est-il un professeur:

- | | | | | | |
|---|-------------|-------|-------|-------|------------|
| 1 | injuste | _____ | _____ | _____ | juste |
| 2 | non amical | _____ | _____ | _____ | amical |
| 3 | colérique | _____ | _____ | _____ | doux |
| 4 | désagréable | _____ | _____ | _____ | agréable |
| 5 | mauvais | _____ | _____ | _____ | bon |
| 6 | triste | _____ | _____ | _____ | joyeux |
| 7 | ennuyant | _____ | _____ | _____ | amusant |
| 8 | froid | _____ | _____ | _____ | chaleureux |

ÉCHELLE D'ATTITUDE DE L'ÉLÈVE ENVERS LE PROFESSEUR

VERSION COURTE

(Potvin, 1994)

Définitions des adjectifs bipolaires utilisés

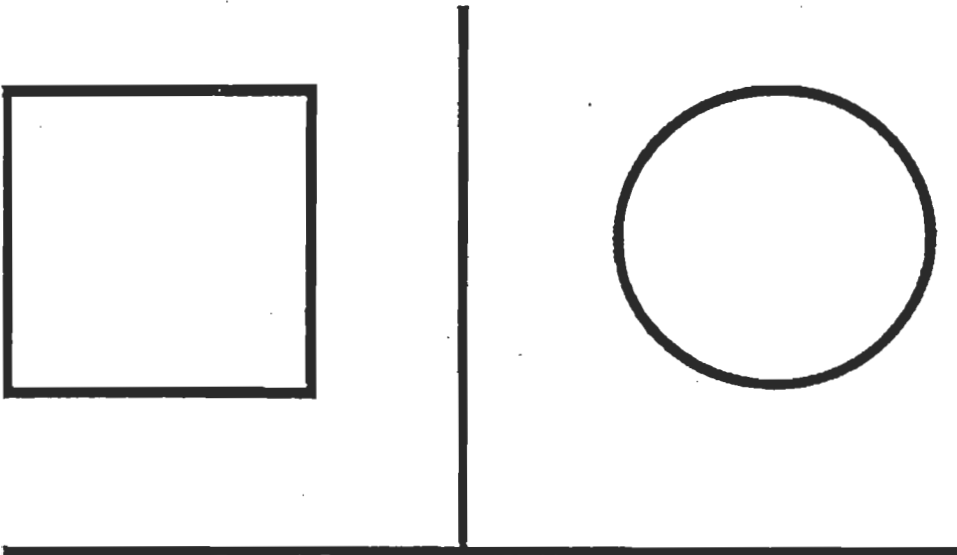
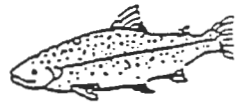
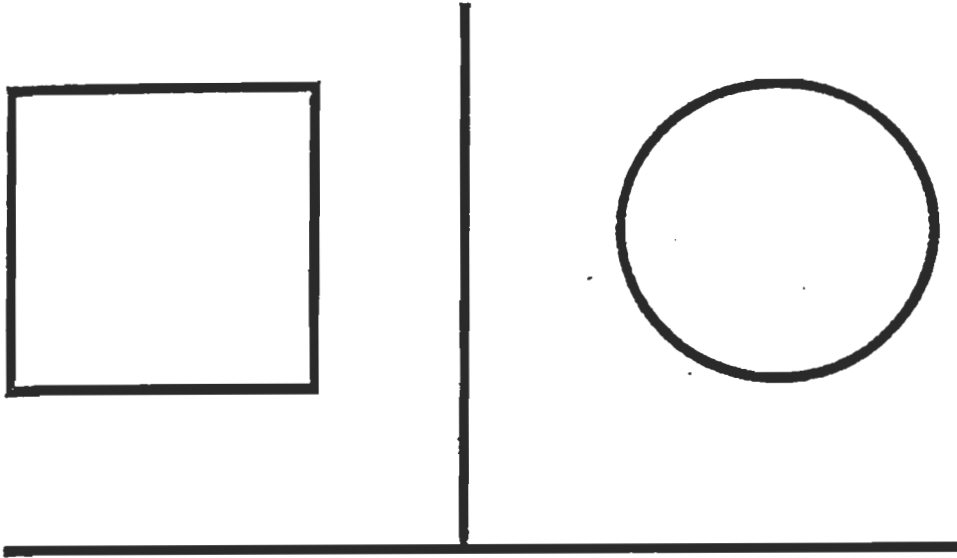
- | | | |
|-----|---------------------|--|
| Ex: | <u>Impatient:</u> | qui ne garde pas son calme |
| | <u>Patient:</u> | qui garde son calme |
| | | |
| 1. | <u>Injuste:</u> | qui n'agit pas de la même façon pour tout le monde |
| | <u>Juste:</u> | qui agit de la même façon pour tout le monde |
| | | |
| 2. | <u>Non amical:</u> | qui n'offre pas une amitié |
| | <u>Amical:</u> | qui offre une amitié |
| | | |
| 3. | <u>Colérique:</u> | qui se met facilement en colère |
| | <u>Doux:</u> | qui ne se met pas facilement en colère |
| | | |
| 4. | <u>Désagréable:</u> | qui déplaît |
| | <u>Agréable:</u> | qui plaît |
| | | |
| 5. | <u>Mauvais:</u> | qui n'enseigne pas bien |
| | <u>Bon:</u> | qui enseigne bien |
| | | |
| 6. | <u>Triste:</u> | qui n'est pas gai |
| | <u>Joyeux:</u> | qui est gai |
| | | |
| 7. | <u>Ennuyant:</u> | qui ne sait pas divertir |
| | <u>Amusant:</u> | qui sait divertir |
| | | |
| 8. | <u>Froid:</u> | qui n'est pas accueillant |
| | <u>Chaleureux:</u> | qui est accueillant |

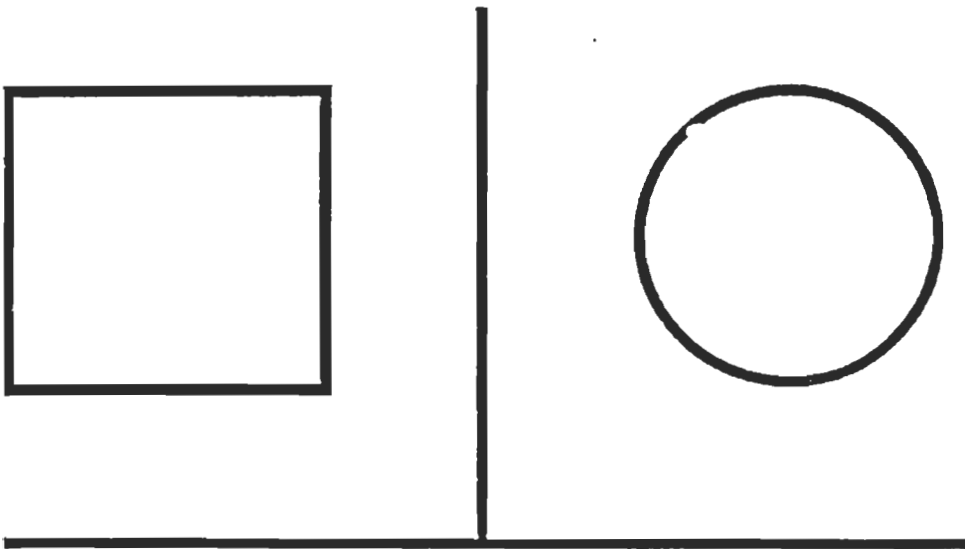
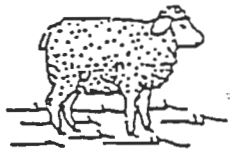
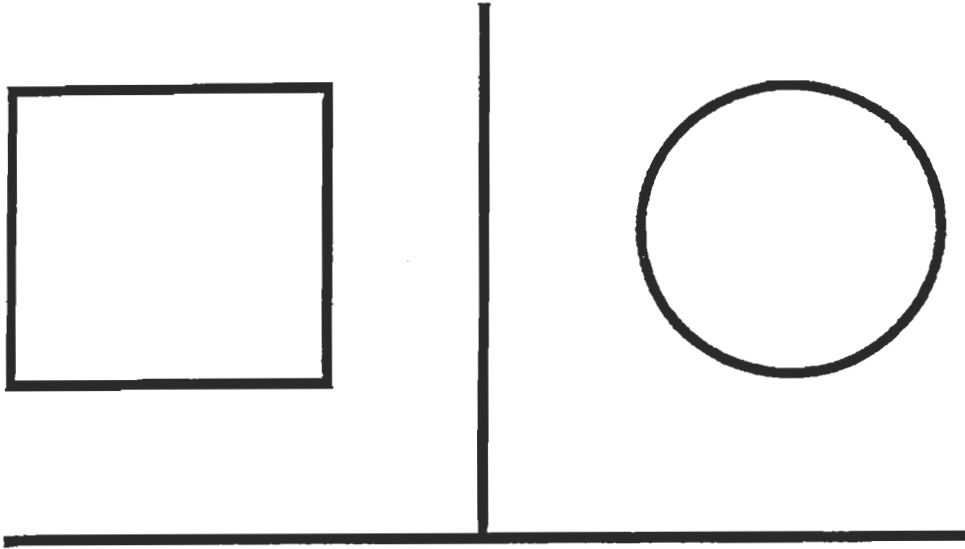
Annexe B

L'Attitude de l'Élève envers son Vécu scolaire

Consigne

Pour cette activité tu dois répondre la première réponse qui te vient en tête. Je vais te donner deux choix de réponses et te dire de quel côté, soit dans le carré, soit dans le cercle, tu dois mettre ta réponse selon que tu aimes ou pas la chose que je vais te demander. Pour bien suivre dans l'activité, tu vas retrouver à droite du cercle et du carré le dessin d'un animal. Lorsque je te nommerai cet animal tu sauras que tu dois répondre dans le carré ou le cercle qu'il y a à ses côtés.





Annexe C

Test de lecture

«Baluchon voit un Raton-Laveur»

Consigne

Baluchon a souvent observé un petit animal. Puis un jour, il veut le capturer, mais il ne sait pas comment le nourrir. D'après ce qu'on dit dans le texte, que mange ce petit animal? Afin que Baluchon puisse nourrir convenablement son petit animal, écris sur ta feuille-réponses, ce que mange le raton-laveur dans le texte, uniquement ce que l'animal mange. Tu n'es pas obligé de remplir toutes les lignes de ta feuille.

Tu dois faire cette activité seul. Ne regarde pas les réponses de tes amis. Tu ne peux pas non plus nous demander de l'aide.

Souviens-toi que tu n'es pas obligé de remplir toutes les lignes de ta feuille-réponses.

Baluchon voit un raton laveur

Baluchon marche près d'un ruisseau.
Au loin, il voit un animal. C'est un raton laveur.
Baluchon est très intéressé.
Il s'approche de l'animal.

Le raton vient d'attraper une écrevisse.
Il la dévore rapidement et saute sur
une grenouille pour l'avalier.
Ensuite, il s'en va dans les bois.
Baluchon le suit sans faire de bruit.
Le raton s'arrête ici et là
pour croquer de petits fruits
et quelques insectes. Un ver de
terre imprudent va rejoindre les insectes
dans le ventre de l'animal.

Ensuite, il grimpe dans un arbre.
Oh ! il y a un nid d'oiseaux.
La mère crie et s'envole.
Le gourmand aurait aimé manger un
ou deux petits oiseaux mais il se contente
des oeufs qui sont là.
Le raton laveur s'en va dormir dans un arbre creux.
Baluchon est décidé. Il va revenir et le capturer.
Ce sera son nouvel animal de compagnie



D'après le texte,
voici ce que mange
un raton laveur:

[illegible]

Annexe D

Test de lecture

Analyse des corrections des enseignantes **des modèles de réponses des élèves au test de lecture**

Classement des élèves selon la compréhension
au test de lecture «Baluchon voit un raton-laveur» selon les enseignantes

Les modèles de réponses proposés aux enseignantes ont été au préalable codés par une lettre alphabétique. Chacun de ces tests est constitué des réponses les plus fréquentes de notre échantillon. Au regard de chacun des modèles de réponses sont indiquées le nombre de bonnes et de mauvaises réponses qu'ils comportent. Suite à cette description, suivent les exemples détaillés des modèles de réponses utilisés par les enseignantes pour la correction selon le niveau de compréhension des élèves.

Modèles de réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses
A	4	0
B	4	1
C	5	0
D	5	1
E	5	2
F	6	0
G	6	1
H	6	2

Items des modèles de réponses de l'échantillon

A= Écrevisse Grenouille Vers de terre Oeufs	B= Écrevisse Grenouille Insectes Vers de terre Oiseaux	C= Écrevisse Grenouille Vers de terre Insectes Petits fruits	D= Écrevisse Grenouille Insectes Petits fruits Vers de terre Oiseaux
--	--	--	---

E=	Écrevisse	F=	Écrevisse	G=	Écrevisse
	Grenouille		Grenouille		Grenouille
	Petits fruits		Petits fruits		Petits fruits
	Vers de terre		Vers de terre		Vers de terre
	Insectes		Insectes		Insectes
	Oiseaux		Oeufs		Oiseaux
	Animal				Oeufs

Procédure

Les différentes façons de corriger des enseignantes sont présentées dans le tableau suivant. Le niveau de compréhension des élèves selon le jugement des enseignantes est présenté selon une échelle allant «d'élevé» à «faible».

Niveau de compréhension		Élevé					Faible
1° enseignante :	F	C	G	H	E	D	A B
2° enseignante :	F	C	G	H	D	A	E B
3° enseignante :	F	C	G	H	D	E	A B
4° enseignante :	F	G	H	C	D	A	E B
5° enseignante :	F	G	H	C	D	E	A B
6° enseignante :	F	G	H et C*	D	E et A*		B

*Ces modèles de réponses ont été classés par les enseignantes comme étant équivalents en terme de compréhension.

Suite aux observations des réponses des enseignantes, deux professionnelles de recherche ont constaté une ressemblance quant à la méthode de correction. En soustrayant le nombre de mauvaises réponses au nombre de bonnes réponses, elles observent une similitude des résultats. En effet, le score de cette soustraction permet d'établir un nouveau score total pour chacun des élèves. Le processus de déduction des professionnelles est présenté ci-dessous. En abscisse on retrouve, en ordre décroissant, le niveau de compréhension en lecture des élèves dans lequel les enseignantes ont classé les modèles de réponses. En ordonnée, les mauvaises réponses sont soustraites des bonnes réponses afin d'arriver à un nouveau score -total- illustrant le jugement fait par les enseignantes.

1° et 2° enseignantes

Compréhension / réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
F	6	0	6
C	5	0	5
G	6	1	5
H	6	2	4
D	5	1	4
E	5	2	3
A	4	0	4
B	4	1	3

N.B. Pour chacun des tableaux, la colonne totale est en fait la soustraction du nombre de mauvaises réponses, au nombre de bonnes réponses.

3^o enseignante

Compréhension / réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
F	6	0	6
C	5	0	5
G	6	1	5
H	6	2	4
D	5	1	4
A	4	0	4
E	5	2	3
B	4	1	3

Il est intéressant de noter que cette enseignante utilise exactement le même mode de correction que nous avons favorisé dans le cadre de cette recherche, après l'analyse de toutes les corrections des enseignantes.

4^o enseignante

Compréhension / réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
F	6	0	6
G	6	1	5
H	6	2	4
C	5	0	5
D	5	1	4
A	4	0	4
E	5	2	3
B	4	1	3

5° enseignante

Compréhension / réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
F	6	0	6
G	6	1	5
H	6	2	4
C	5	0	5
D	5	1	4
E	5	2	3
A	4	0	4
B	4	1	3

6° enseignante

Compréhension / réponses	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
F	6	0	6
G	6	1	5
C	5	0	5
H	6	2	4
D	5	1	4
E	5	2	3
A	4	0	4
B	4	1	3

Les réponses ombragées démontrent que l'enseignante classe ces deux catégories de réponses comme étant équivalente quant à la compréhension de l'élève. (C=H et A=E)